

# La formación del carácter de los maestros

Francisco Esteban (ed.)





# **La formación del carácter de los maestros**



# La formación del carácter de los maestros

Francisco Esteban (ed)



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

© Edicions de la Universitat de Barcelona  
Adolf Florensa, s/n  
08028 Barcelona  
Tel.: 934 035 530  
Fax: 934 035 531  
comercial.edicions@ub.edu  
www.publicacions.ub.edu

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN      Enric Prats

ISBN                                      978-84-9168-001-7

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



# SUMARIO

PRÓLOGO	
Miquel Martínez . . . . .	9
<i>A modo de introducción</i>	
Francisco Esteban . . . . .	13
<i>Formación del carácter: dar lo que uno tiene</i>	
Begoña Román . . . . .	19
<i>Learning to Be – as a teacher</i>	
Pádraig Hogan . . . . .	31
<i>The formation of teacherly character: mentoring relationships</i>	
Ruth Heilbronn . . . . .	45
<i>Por una formación cultural emancipadora</i>	
Eduardo Martínez . . . . .	57
<i>Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter</i>	
María Rosa Buxarrais, Isabel Vilafranca, Carlota Bujons . . . . .	73
<i>El profesorado de la formación inicial de maestros</i>	
Amelia Tey, Josep Gustems . . . . .	89
<i>Clases, seminarios, prácticas y vida universitaria en la formación del carácter de maestras y maestros</i>	
Isabel Carrillo, Marta Burguet, Montserrat Puigbarraca. . . . .	99
<i>La formación del carácter de los maestros a partir de instantáneas culturales</i>	
Ana Teixidó, Teodor Mellen, Francisco Esteban, Xavier Laudo . . . . .	119



# PRÓLOGO

MIQUEL MARTÍNEZ<sup>1</sup>

La formación de los docentes es uno de los componentes principales de la calidad de la educación de un país. Sin duda no es el único y, probablemente, si nos referimos a la formación inicial su influencia es más notable a medio y a largo plazo que de inmediato. Pero, en todo caso, ya se trate de formación inicial o de formación continua, es necesario identificar los aspectos y dimensiones principales de la calidad de tal formación para mejorar la calidad de la educación.

El texto que tienen en sus manos aborda una de estas dimensiones: la formación del carácter de los maestros y las maestras. Se trata de un conjunto de reflexiones que, si bien se centran en los docentes de educación infantil y primaria, son válidas para los docentes en general.

Cuando una persona decide acceder a la universidad para ser maestro, no se está planteando solo unos estudios superiores para formarse en las diferentes disciplinas que conforman la carrera de magisterio. Se plantea —o así debiera ser— prepararse para una profesión que, obviamente, cada vez requiere más saber académico, pero que también exige saber hacer y determinadas maneras de ser y estar. El objetivo no es formarse para una mera ocupación laboral y ni siquiera para desempeñar un oficio, por muy nobles que sean el trabajo y el oficio de enseñar. Se trata de una profesión que requiere oficio, saberes derivados del estudio, la investigación, la experiencia y la reflexión sobre la práctica, a la vez que compromiso y servicio. Una profesión que posee una dimensión académica, otra técnica y una tercera artesana. Una profesión con un alto grado de libertad en la que, ante situaciones nuevas, los profesionales actúan con un margen de discrecionalidad técnica e incertidumbre y sin un conocimiento

1. Catedrático de Teoría de la educación y miembro del grupo de investigación sobre desarrollo moral y educación en valores GREM de la Universidad de Barcelona. Desde 2013 es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación en la formación de maestros MIF del Consell Interuniversitari de Catalunya.

suficientemente contrastado sobre las consecuencias de sus acciones. Una profesión que solo se puede ejercer asumiendo un alto grado de responsabilidad respecto a los niños y niñas con los que trabaja, a sus familias y a la sociedad, una profesión que exige compromiso y responsabilidad ética, y quizá por ello es justamente una profesión y no solo un buen oficio u ocupación

Por esta razón, no basta una buena base de conocimientos y competencias para poder desempeñar una buena actuación docente o educadora. Hace falta además voluntad de servicio y compromiso —vocación educadora— y comprender que la tarea fundamental del maestro es ayudar y acompañar —guiar— a cada alumno en su formación personal y en los aprendizajes que les permitirán a lo largo de la vida ser sujetos activos en la elaboración de conocimiento. No es tarea fácil, y para desempeñarla con seguridad y comodidad —con bienestar— el maestro debe poseer un conjunto de actitudes, valores y maneras de hacer determinadas, o estar en condiciones de adquirirlos. Este conjunto de actitudes, valores y maneras de estar y, si es posible, de ser forma parte del carácter de la persona.

El carácter, según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, se refiere a la manera de ser de una persona, a su actitud y reacciones frente a la vida en general y en su trato con otras. Está relacionado con el temperamento, aunque para la mayoría de los autores este se refiere más a las cualidades innatas, y el carácter a las cualidades adquiridas. Temperamento y carácter conforman el conjunto de rasgos que definen la manera de ser y de actuar de alguien, su personalidad, pero el carácter es educable, por lo que no debe identificarse siempre con algo innato o natural en la persona. Pues bien, cuando destacamos la relevancia de la formación del carácter del maestro nos referimos a la importancia de consolidar determinadas cualidades innatas y de fomentar determinadas cualidades adquiridas para que su tarea educadora pueda desempeñarse en condiciones adecuadas y logre los objetivos que la educación persigue. No es baladí el carácter de los maestros en su trato con los alumnos, sus colegas y las familias.

La formación de la personalidad moral de los maestros y, en concreto, la de su carácter tienen un doble interés. Por una parte, supone formar profesionales con unas virtudes específicas y, por otra, contribuir a la formación del carácter de sus alumnos y alumnas. Pero ¿qué carácter es el más adecuado para ser educador en esta sociedad del conocimiento y la diversidad en la que vivimos?

Una buena actuación docente en la sociedad de la economía del conocimiento significa facilitar espacios de aprendizaje en los centros educativos que permitan la creación de conocimiento y no solo su reproducción. Una buena actuación docente en sociedades diversas como las nuestras significa propiciar

que las generaciones más jóvenes estimen determinados valores, tengan criterio propio, aprendan a valorar y sean capaces de conducir su vida de manera sostenible. Por ello es necesario apostar por un docente con un carácter comprometido, en primer lugar, con la consecución de aprendizajes de calidad en los alumnos, y, en segundo lugar, con una formación ética y moral específica. Un docente con un carácter y una personalidad moral que ofrezca a sus alumnos opciones morales y condiciones para el aprendizaje y desarrollo de competencias éticas que les permitan formar su propia personalidad moral. Un maestro que ayude a conformar la personalidad moral de sus alumnos más allá de las pautas sociales y de las preferencias personales, y que transmita eficazmente elementos culturales y de valor que protejan a sus alumnos del relativismo y escepticismo presentes en nuestra sociedad.

Se afirma que, lo quiera o no, todo maestro es un referente para sus alumnos, para lo bueno y para lo malo, como ejemplo de valores y de contravalores. Pero ¿de qué valores puede o debe ser referente sin que por ello limite la libertad y la singular formación de la personalidad moral que todo alumno debe hacer a lo largo de su vida?, ¿de qué valores, en una sociedad de la diversidad? Tal como de hecho ha ocurrido en no pocas ocasiones y como muy bien señaló Adela Cortina, el paso de una sociedad con un código moral único a sociedades plurales con múltiples códigos puede conducir a un vacío moral, a un «politeísmo de valores éticos» o a una expresión de pluralismo moral. Queremos un docente que apueste por un horizonte normativo en el que el pluralismo sea un valor, y que muestre una manera de hacer y —si es posible— de ser que propicie el aprendizaje del diálogo como valor, desarrolle la autonomía de sus alumnos, no evite el análisis de situación controvertida alguna —siempre en función del momento evolutivo de sus alumnos— y reconozca la diferencia como valor. Un docente cuyo carácter favorezca la apertura reflexiva a nuevas formas de entender el mundo y el reconocimiento también reflexivo y no exento de autocrítica de la cultura que nos es propia, como componentes clave para resguardarnos del relativismo y el escepticismo. Y para ello es necesario que los docentes tengan sensibilidad cultural respecto al arte, el cine y la literatura, la ciencia y la tecnología, y que entiendan el mundo contemporáneo a fin de poder acompañar mejor a sus alumnos en su proceso de comprensión del mundo en el que crecen y vivirán.

Pero, además de un carácter adecuado para ejercer la tarea educadora con el grado de compromiso antes mencionado, el maestro debe tener también un perfil personal que le permita ejercer su trabajo con bienestar, eficacia y eficiencia. La tarea del docente en la sociedad actual se desempeña mejor con un talante ilusionado e ilusionante en relación con las posibilidades de los alum-

nos. Tener expectativas altas sobre sus posibilidades es un buen sistema para lograr que estos se superen. Confiar en que cooperando entre ellos también aprenden es una buena manera de confiar en ellos y ellas y de multiplicar los efectos de todo buen maestro. Tener confianza activa en las familias y en los colegas y entender que hoy la tarea del docente requiere trabajo compartido y en clave de equipo son componentes necesarios para lograr una buena actuación docente, una actuación de calidad en el aula y en la escuela. Si además el docente tiene sentido del humor y espíritu de superación, trabajará mejor e imprimirá probablemente en sus alumnos y alumnas sentido del humor y de superación, aspectos estos nada desdeñables en nuestra sociedad contemporánea.

# A MODO DE INTRODUCCIÓN

FRANCISCO ESTEBAN

A finales de 2013, la Secretaría de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya puso en marcha el Programa de Mejora en Innovación en la Formación de Maestros (MIF). A un nivel general, dicho programa pretendía contribuir a la mejora de la formación inicial de maestros que se lleva a cabo en todas las universidades catalanas, y entre sus actuaciones se incluía la investigación. En el año 2014 se abrió la primera convocatoria competitiva de proyectos Ayudas para la Investigación en la Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (ARMIF2014). Un equipo de investigación<sup>1</sup> decidió presentar un proyecto que encarara una cuestión —algunos dirían que «la» cuestión— que venimos arrastrando desde tiempos inmemoriales y que aún parece no estar resuelta, a saber: ¿cómo es un buen maestro?

En líneas generales, se pueden diferenciar dos patrones de pensamiento sobre el maestro y su quehacer que tienen su origen en la Grecia clásica, y que han madurado y se han ramificado con el paso del tiempo hasta nuestros días (McEwan, 2011). Uno de ellos es el que privilegia la práctica pedagógica, el método, el conjunto de técnicas necesarias para enseñar algo a alguien o a un grupo de personas. Desde este punto de vista, el maestro es un entendido en el cómo enseñar, un experto en determinadas habilidades y procedimientos que facilitan el buen aprendizaje de determinados conocimientos curriculares. Por esta razón, y tal y como acertadamente señalaba Dewey, «la tarea de educar es delegada a un grupo especial de personas» (Dewey, 1916: 11). Otro patrón de pensamiento es aquel que concede más importancia a la relación educativa y personal que el maestro establece con la persona que está aprendiendo y se está desarrollando. Platón, uno de los grandes impulsores de esta manera de conce-

1. Los miembros del equipo de investigación son Francisco Esteban (IP), Josep Gustems, Marta Burguet, María Rosa Buxarrais, Teodor Mellen, Isabel Vilafranca y Ana Teixidó (de la Universidad de Barcelona); Isabel Carrillo (de la Universidad de Vic), y Carlota Bujons y Montserrat Puigbarraca (maestras). También participa Eduardo Martínez como asesor y colaborador de la investigación.

bir el asunto, la diferenciaba de la anterior diciendo que no es lo mismo hacer algo «con» alguien que hacer algo «a» alguien (Platón, 1961). Esta segunda acepción está enraizada en el carácter del maestro, en el conjunto de disposiciones personales que influyen educativa y personalmente en los alumnos. Dicho de otra manera, según esta concepción ser maestro está relacionado con ser de una manera especial, y no tanto con tener ciertos conocimientos y habilidades pedagógicas (Higgins, 2011).

Ciertamente, no estamos ante concepciones excluyentes ni opuestas; todo lo contrario: son complementarias en muchos aspectos. No obstante, la situación en la que nos encontramos, nuestra contemporánea formación de maestros, nos lleva a hacer una serie de consideraciones. La primera es que actualmente no parece haber un protagonismo compartido, sino que el primer patrón de pensamiento domina sobre el segundo. Durante las últimas décadas han aumentado —¡y de qué manera!— las metodologías pedagógicas, materiales curriculares, estrategias didácticas, recursos de todo tipo, etc., que se centran en el cómo enseñar. Y la formación universitaria de maestros, especialmente de primaria y secundaria, no se ha desentendido de dicho movimiento sino que se ha concebido en función de competencias (OECD, 1997; González y Wagenaar, 2003), las cuales, en último término, se centran en la pericia y las aptitudes que el maestro debe adquirir para enseñar de la mejor manera posible. En este contexto y clima, es posible que se haya arrinconado la formación del carácter del maestro y no se la haya atendido tal y como merece.

La segunda consideración: reconocidas investigaciones internacionales señalan que, por encima del cómo se enseña, es precisamente el carácter del maestro, su manera de ser, lo que más incidencia tiene en el alumno, tanto de una manera positiva como negativa (Sanderse, 2013). Este hecho, como es de suponer, tiene importantes consecuencias para el desarrollo personal —y también académico— del alumnado. Ciertamente, quien más quien menos ha podido experimentar hasta qué punto la inclinación hacia una materia científica y cultural ha sido suscitada por el carácter y carisma de un maestro en particular (Ordine, 2013); y resulta curioso comprobar cómo en las biografías o autobiografías de grandes estudiosos y profesionales casi siempre aparece el recuerdo de un maestro, de una persona que fue decisiva para orientar una forma de vida determinada y para despertar una curiosidad inabordable hacia cierta disciplina. El asunto del carácter del maestro parece ser demasiado importante para considerarlo una cuestión de simple vocación. La formación del carácter del maestro no debería verse como un asunto íntimo, personal y relativo y, por tanto, intocable.

La tercera consideración es que necesitamos indagar en el carácter del maestro que de una manera o de otra influye educativa y personalmente en los alumnos, más allá de sospechar o saber que dicho carácter tiene que ver con el respeto, la empatía, la responsabilidad, el sentido del humor o cuestiones por el estilo. Necesitamos profundizar en su fisiología y fisionomía. Por esta razón, es importante abordar diferentes propuestas teóricas según las cuales la caracterología es una cuestión compleja y en continua transformación. Ello requiere prestar atención, por un lado, a las teorías que consideran que el carácter es algo que incumbe a diferentes disciplinas (Fromm, 1953) y, por otro lado, a las que defienden que la formación del carácter está íntimamente relacionada con el crecimiento personal, intelectual y cultural de la persona, en nuestro caso, del maestro (Perry, 1970).

La investigación se centró en el segundo patrón de pensamiento presentado, quizá por la necesidad de ofrecer a los futuros maestros una formación completa e integral, quizá porque pensamos, más de lo que creemos, que ser un buen maestro requiere algo más que saber cómo enseñar cosas. Nos planteamos dos grandes objetivos. El primero fue analizar el estado en el que se encuentra la formación del carácter en los estudiantes del grado de Educación Primaria de las universidades catalanas. El segundo fue diseñar un programa de formación del carácter a partir de instantáneas culturales —entendiendo por ello representaciones de la literatura, el cine y la música que tratan del carácter de un buen maestro—, para luego ponerlo en marcha y evaluar su incidencia educativa.

El primero de los objetivos planteados requirió un procedimiento de investigación empírica. Dicho procedimiento partió de la elaboración de un marco teórico que se diseñó tras una revisión bibliográfica de fuentes de información heterogéneas y multidisciplinares. El marco teórico permitió redactar un cuestionario que se distribuyó entre una muestra representativa de estudiantes de primero y último curso del grado de Educación Primaria de todos los centros universitarios catalanes, tanto públicos como de titularidad privada.<sup>2</sup> El resultado que se obtuvo fueron 887 respuestas, lo que, para un universo de 2.901 unidades, supone un error máximo del 2,74 % para un nivel de confianza del 95 %.

El segundo de los objetivos se alcanzó diseñando un programa formativo que se aplicó en una asignatura de los estudios universitarios mencionados, y

2. Las universidades que formaron parte del estudio fueron la UB, UAB, UdL, URV y UdG entre las públicas, y la UVIC/UCC, UAO, UIC y URL entre los centros universitarios de titularidad privada.

los datos sobre la incidencia de dicho programa se recogieron a través de entrevistas y grupos de discusión en los que participaron todos los estudiantes implicados.

Al ponerse en relación los resultados obtenidos en la consecución de estos dos objetivos, se contrastan dos metodologías de naturaleza diferente que se complementan entre sí en un proceso de triangulación metodológica. Este proceso permite diversos enfoques para garantizar una mayor precisión y fiabilidad en los datos obtenidos, lo cual incrementa la validez de los resultados.

Dicho esto, la pretensión de este libro no es presentar completa y exhaustivamente los resultados obtenidos en nuestra investigación, aunque, obviamente, algunos de ellos irán apareciendo en los diversos capítulos. Nos interesa más mostrar las preguntas que han quedado encima de la mesa, los temas que parecen ser relevantes y que deberíamos tratar en la formación inicial de maestros durante los años venideros. El libro se ha dividido en dos bloques. El primero es de carácter teórico e incluye interesantes reflexiones sobre qué es el carácter, o cómo entenderlo cuando de lo que hablamos es del carácter de los maestros; también se reflexiona sobre qué es la cultura y cómo esta influye en la manera de ser de los maestros. Estas aportaciones formaron parte de un seminario abierto que se celebró en la Universidad de Barcelona, y en el que se presentaron los principales resultados de la investigación. El segundo bloque es de carácter prospectivo y se centra en los aspectos principales de nuestra investigación, a saber: el papel del profesorado universitario en la formación del carácter de los estudiantes, la influencia de las clases, seminarios, prácticas y la vida universitaria en la conformación de una manera de ser particular, la importancia que tienen en el desarrollo del carácter los contenidos que se enseñan y aprenden en la formación de maestros, y, por último, la experiencia vivida con el programa formativo de instantáneas culturales.

Esperamos que este libro sea un grano de arena más para mejorar la formación del carácter de los futuros maestros. Hemos encontrado resultados interesantes y datos relevantes, sí; pero, sobre todo, hemos comprobado que nos hallamos ante un asunto que aún está por solucionar y —quizá lo más importante— ante un asunto que preocupa a los futuros maestros. Hemos visto cómo a la mayoría de ellos se les iluminaba la cara cuando se les mencionaba el tema, cómo la palabra «carácter» salía de sus labios de una manera rotunda cuando se les volvía a preguntar por qué querían ser maestros. Parece ser que quien más quien menos sospecha que ser maestro no consiste en brillar sino en arder de pasión y propagar el incendio alrededor.

## REFERENCIAS

- DEWEY, John (1916). *Democracy and education*. Nueva York: Macmillan.
- FROMM, Erich (1953). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HIGGINS, Chris (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. Oxford: Willey-Blackwell.
- McEWAN, Hunter (2011). «Narrative reflection in the philosophy of teaching: genealogies and portraits». *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 125-140.
- OECD (1997). *DeSeCo Project. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. París: OECD.
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- PERRY, William (1970). *Forms of ethical and intelectual development in the college years. A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PLATO (1961). *The collected dialogues of Plato*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- SANDERSE, Wouter (2013). «The meaning of role modelling in moral and character education». *Journal of Moral Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 28-42.



# FORMACIÓN DEL CARÁCTER: DAR LO QUE UNO TIENE

BEGOÑA ROMÁN

El objetivo de este artículo es explicitar la ineludible tarea de formar el carácter del maestro, más allá de lo curricular, ya durante los cursos de grado en las facultades de magisterio. A nuestro parecer, la formación del carácter es la mejor manera de preparar al maestro para atender a las peculiaridades de sus alumnos y del colegio donde ejercerá. Basándonos en la ética, nos serviremos de la tradición aristotélica y kantiana para subrayar los aspectos que se deben tener en cuenta para formar el carácter del maestro. La formación del carácter es una tarea ética con una doble dimensión: una personal y deontológica (de corte kantiano), como es la exigencia personal de reflexividad y de autonomía; y otra social y teleológica, que requiere una comunidad de aprendizaje que debe comenzar ya en la universidad. Para tener carácter de maestro hay que ser capaz de ambas cosas: de ser digno de la función encomendada (con la subsiguiente ejemplaridad) y de ser miembro de la comunidad que da la oportunidad de llegar a ejercer y ser maestro. Con el título de nuestro artículo hacemos referencia, ahora en negativo, a que no se puede dar lo que no se tiene; antes bien, hay que darse dando, imprimiendo carácter en lo que se hace. Por eso, más allá de valores, vamos a hablar de virtudes; más allá de vocación, vamos a hablar de responsabilidad; y, más allá de empeño personal, aludiremos también al empeño institucional universitario.

## EL CARÁCTER, LA ÉTICA Y EL MAESTRO

Educar en tiempos vertiginosamente cambiantes como son los nuestros exige formar a maestros que lo sean para cualquier circunstancia y con cualquier técnica. En cambio, en contra de nuestros tiempos acelerados, si partimos de que el maestro lo es, y no solo ejerce, debemos aceptar que el maestro se hace a lo largo de un dilatado proceso de formación. Este comienza ya con el ingreso en la facultad que lo debe capacitar, más que para obtener un título, para

tener carácter; pero carácter del bueno, porque, en el estadio actual de nuestra lengua, parece que tener carácter es tenerlo malo.

Entendemos por carácter la manera de ser fruto de una tarea personal y social (el yo y sus circunstancias orteguiano) por el cual uno va modelando las características por las que quiere ser *identificado*. No hablamos pues del temperamento, que reducimos a los rasgos más o menos heredados, la materia con la cual damos forma al carácter o personalidad. Pues bien, en estos aspectos nos es de ayuda la ética. Cuando los romanos tradujeron el *ethos* griego por *mos mores*, sin duda que asumieron la costumbre y hábito al que apuntaba aquel *ethos*, de donde deriva la ética; pero se olvidaron de la fuente de alimentación, se olvidaron del agente que lleva a cabo esas acciones. A dicha fuente, a la manera de ser, al carácter, se refiere explícitamente la palabra griega *ethos*. En ese sentido, más allá de la moral, y más allá de los cambios de moral de la sociedad, de las modas pedagógicas y de legislación educativa, es fundamental formar el carácter del maestro, que, por tenerlo, por ser maestro, sabe estar en cualquier circunstancia.

La ética, entendida como actitud reflexiva sobre los actos, versa sobre los valores por los que nos queremos caracterizar: uno es hijo y padre de sus obras, lo que significa que, al tiempo que actúa reflexivamente sabiendo qué se hace y por qué, sabe quién se hace. La ética es esta capacidad de reflexión y conformación que, más allá de las acciones, apunta a lo que nos identifica y caracteriza. Aranguren lo resumió excelentemente con la afirmación de que la ética trata sobre cómo llegar a ser lo mejor que se puede ser con lo que se es (Aranguren, 1955; 1980).

No hablamos pues solo de un momento determinado. El humano es en el tiempo, y por eso la forja del carácter dura toda la vida. La vida así considerada debe ser un relato de sentido que una narrativamente pasado, presente y futuro. Se trata de un proceso de transformación hacia las mejores posibilidades, en el que uno debe saber si hay actos que le son *apropiados*, o que lo «expropian» de su manera de ser y vivir. Y, como somos mamíferos sociales, ese proceso no se hace individualmente, de forma estrictamente privada. Como ya se aprecia, no se refiere solo al carácter personal, sino al carácter del maestro. Para llegar a asumirlo se ingresa en una tradición, con una función: un *telos* (finalidad) del que participan todos los maestros, cada uno con su respectivo carácter personal. El carácter del maestro es compatible con el carácter personal, pero no todos los caracteres personales lo son con aquel.

El maestro o es bueno, o no es maestro. La ética ayuda fundamentalmente a pensar en quién se quiere ser y, en nuestro caso, qué tipo de maestro se quiere ser. Pero los fines de la profesión del maestro, el *telos*, ya está establecido; acompañado de los que ya son maestros, uno tiene que ir descubriendo, en

comunidad, el tipo de maestro que mejor puede ser. De ese modo, cuando uno escoge una profesión que es más que un oficio, asume una vocación y una responsabilidad. La primera es condición necesaria, pero no es suficiente; la segunda es condición suficiente pero no excelente. Aquí hay que sumar. El tiempo en la universidad es un tiempo de relaciones que deben acompañar al futuro maestro a su mejor posibilidad. Por eso, desde los primeros días en las facultades de magisterio, es importante inducir en el futuro maestro la profunda reflexión sobre si sirve para la misión encomendada, lo que requiere ingresar en una comunidad que lo acompañará en esa búsqueda de sí mismo como maestro.

Como es esencial distinguir el carácter personal y el de maestro, es pertinente explicitar la distinción entre la ética personal, la cívica, la profesional y la de la organización. Para adquirir el carácter de maestro cabe entrar en una actividad profesional cuya finalidad es previa a la elección de la persona de ejercer aquella profesión. Esta finalidad consiste en acompañar a otro a su mejor posibilidad, mediante la ejemplaridad y el dominio de su materia: en ello consiste la calidad docente propia de la ética profesional. La ética personal tiene como criterio la calidad de vida, vida buena o felicidad, y su ámbito específico es la esfera de intimidad o privacidad. Ahora bien, el maestro lo es normalmente en un colegio que, a su vez, tiene un ideario de centro, un modelo ideal de alumno y de docente. La coordinación de todo esto, a fin de conseguir la calidad total, pertenece al ámbito de la ética de la organización. Y todo ello siempre en un espacio público, la ciudad, en la que el alumno tiene el derecho a ser educado y los maestros, colegios y Administración, el deber de darle, por justicia, lo que le corresponde, o sea, educarlo. Efectivamente, el criterio para tomar decisiones en la ética cívica es la dignidad, por la que toda persona es intrínsecamente un valor absoluto, y la justicia, cuyo principal contenido son los derechos y deberes.

El maestro se debe, por justicia, a los alumnos; por responsabilidad, al colegio, que es el que lo contrata y lo hace partícipe de la confianza para enseñar otorgada por la ciudadanía. De acuerdo con la ética profesional, el maestro tiene que garantizar calidad docente, respetando la peculiaridad de sus alumnos (ninguno es nunca igual a otro); y, con respecto a sí mismo, debe plantearse si, dado su estado y desarrollo personal y profesional, está en condiciones de ser un buen maestro para este alumno, en este colegio. Si no lo está, debe pedir ayuda: porque no puede dar lo que no tiene, ni pedirlo en préstamo, porque aquí se trata de autenticidad. El cuerpo delata si uno no entra plenamente en el aula.

La diferencia está en el servicio de calidad, que es búsqueda de excelencia más que mero cumplimiento de contrato. Porque todos son maestros, pero lo

ejercen con su propia idiosincrasia. El «aire de familia» es fruto de la finalidad y la causa compartidas, y de la conciencia de pertenecer a una profesión, la de maestro, que mantendrá o no su buena reputación según sea la actuación de las personas que, más que ejercerla, se identifican con una manera de ser y hacer. Y para eso hay que capacitarlas y facultarlas. Lograr esa finalidad del carácter y esa armonización de las diferentes esferas éticas es misión de las facultades universitarias.

Durante años, en ellas hemos insistido en lo curricular, condición *sine qua non*, sin duda, pero hemos dado por supuesto que ya era suficiente el carácter con el que llegaba el alumno, sin tener en cuenta que el carácter de maestro se adquiere en los años de aprendizaje y peregrinaje por distintas etapas. La reflexión continua sobre qué es ser un «buen» maestro para este curso, en este colegio, exige, por un lado, como deber de continua mejora para hacerse digno de la profesión, madurez personal de atreverse a pensar por uno mismo huyendo de la autocomplacencia. Pero, por otro lado, se requiere también la comunidad de formación. El autodidacta tiene mérito, pero pierde mucho tiempo; tarde o temprano necesitará el reconocimiento de la comunidad de ser digno y excelente miembro.

La ética versa sobre ser y saber ser. Para ello hace falta un proyecto de identidad, de forja de la autonomía. Esta forja precisa un primer grado de libertad como punto de partida, como condición de posibilidad; pero es también la meta a la que debe aspirar continuamente el humano, un proyecto que se vive intersubjetivamente. De ello habla la ética kantiana: de la autonomía y la libertad, de pensar por uno mismo, de tener pensamiento crítico y de no obedecer a más normas que las que uno se haya dado. De la búsqueda de la excelencia se ha ocupado la tradición aristotélica de las virtudes. La formación del carácter debe dedicarse, ya durante los estudios de grado, a la conjunción de ambas dimensiones, a saber, hacer suya la profesión, apropiarse de ella, y ser al mismo tiempo digno miembro de una profesión que se debe al servicio a otro, para que el alumno pueda forjar su propio proyecto de autonomía. Las asignaturas de prácticas son especialmente pertinentes para ello; pero también cabe recordar al resto del profesorado que lo que verdaderamente predica es el currículum tácito: la ejemplaridad.

## A HOMBROS DE GIGANTES: ARISTÓTELES Y KANT

El mejor referente para hablar de la virtud es, sin duda alguna, Aristóteles. El filósofo griego propuso una ética de fines, teleológica, según la cual el fin es

el principio de las acciones. El fin es, al mismo tiempo que el propósito que inicia la acción, lo que marca su finalización. Cuando el objetivo se logra, se acaba la acción, pues esta era un medio para lograr aquel. Las preguntas fundamentales de la ética de la virtud no son tanto ¿qué debemos hacer? sino ¿qué tipo de personas podemos llegar a ser?, o ¿qué clase de vida deberíamos llevar? Por eso el campo semántico específico de la ética de las virtudes contiene términos como «prudencia», «excelencia», «actitud», «carácter», «manera de ser», «fines», «bienes», «hábitos», etc.

La ética aristotélica nos ayuda a pensar en la finalidad intrínseca a una profesión y en las maneras de hacer y ser que deben caracterizar a las comunidades de profesionales. Y nos recuerda que la ética necesita principios y valores. Pero, si estos no se concretan en virtudes, que son los hábitos de excelencia que han de desarrollar los profesionales que se forman en determinado tipo de comunidades, no habrá confianza en el servicio que ofrecen. Sin las virtudes, la actividad puede degenerar en una corrosión por olvido de su razón de ser, y malograrse así la finalidad que todos ansían.

La ética de la virtud, más allá de deberes, reglas, máximas y acciones, se interesa en los siguientes aspectos éticos:

- a) La vida moral, entendida como una continuidad de sentido que busca el bien de la persona. La moralidad no consiste en el deber, ni en maximizar la utilidad, ni en la resolución de conflictos entre derechos, sino en la capacidad de dotar de sentido la existencia personal.
- b) El agente y su disposición interna, que se forja a través de sus acciones. En la ética de la virtud el peso de la moralidad no se centra tanto en el acto sino en la persona que actúa, en su carácter, es decir, en el conjunto de rasgos personales que forman un específico modo de ser. Este modo de ser impregna todas las acciones, las cuales, a su vez, se reflejarán en el carácter de su autor.
- c) Los motivos y deseos que subyacen a los actos, y que tienen que ver con la realización personal. La preocupación por el estricto cumplimiento de las reglas cede lugar al interés por la vida que vale la pena ser vivida para llegar a la felicidad (*eudaimonía*); lo que, en el caso del maestro, se concreta en vocación y satisfacción por lo hecho.
- d) Un obrar que permita la excelencia y el desarrollo de las potencialidades del ser humano en la comunidad que lo acoge, y que en nuestro caso engloba tanto las del alumno como las propias del maestro y las del colegio.

Para esta ética, pues, el porqué y el para qué de nuestras acciones no es ni el deber ni la utilidad: es el florecimiento, la autorrealización. A la actualización de potencias alude el término «florecimiento», que apunta al fin o bien supremo de la vida moral humana. La vida buena es aquella capaz de llevar a la persona a sus más altas cotas, a la excelencia. Y esta consiste, para Aristóteles, en actualizar las cualidades o potencias, que todo el mundo tiene, realizando acciones bajo la guía de alguien que sabe.

La virtud siempre supone un esfuerzo por conseguir el bien, que es el fin; en latín proviene de *vir* (hombre) y *vis* (fuerza). En griego, proviene de *areté* (excelencia), que es la disposición habitual del ser humano a ser lo mejor que uno puede llegar a ser; por ello supone la disposición de ánimo y el esfuerzo de buscar la excelencia. Para Aristóteles, la virtud consiste en una manera *habitual* de obrar, que es fruto de una determinada manera de ser, manera que se ha trabajado con disciplina para que llegue a fluir espontáneamente. La virtud, por tanto, requiere esfuerzo para su consolidación, pero llega un momento en que se instaura el hábito como una especie de «segunda naturaleza», como si ya hubiésemos nacido con ello.

En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles define la virtud ética (propia del carácter y distinta de la intelectual) con las siguientes características (Aristóteles, 2002):

- Es un hábito selectivo.
- Consiste en un término medio entre dos extremos que son vicios, uno por exceso y otro por defecto.
- Es relativa a nosotros.
- La establece la razón por la que decidiría el hombre prudente.

La decisión de una persona virtuosa no es mecánica, ni visceral, sino razonada y habitual. El hombre virtuoso tiene una habilidad especial para hacer razonamientos morales porque los hace habitualmente. Esta decisión es fruto de pensar los fines, comprobar los medios y elegir cuál es el término medio, la acción y pasión o emoción correcta, adecuada al contexto y a los afectados. Ese hábito selectivo consiste en un término medio entre dos extremos que son vicios, uno por exceso y otro por defecto, relativo a nosotros. Eso implica que hemos de conocer nuestros talentos y nuestras circunstancias para saber si hemos lo óptimo, sin quedarnos cortos y sin tampoco pasarnos. De ese modo, por ejemplo, la valentía es el término medio entre la cobardía y la temeridad. Todo ello implica un aprendizaje respecto a qué es mucho o poco en relación con nuestras posibilidades. Por eso se trata de un término medio específico para

cada uno, según las potencias de cada uno y según su opción de vida. La virtud es, pues, un hábito selectivo porque no es natural, ni espontáneo, ni innato, pero no se elige arbitrariamente, sino pensando en cuáles serían las mejores posibilidades de florecer.

En la *Ética a Nicómaco* se nos dice que realizando actos de valentía se hace uno valiente, y cuando se es valiente se llevan a cabo auténticos actos de valentía. La diferencia entre los primeros actos de valentía, que van forjando al valiente, y los que realiza ya como persona valiente es que el que se esfuerza por ser valiente obra con coacción, le cuesta, le supone un esfuerzo, no ha adquirido el hábito, actúa por imposición, por disciplina, y no obtiene placer. La disciplina es buena cuando va dirigida a que se comprenda la finalidad de los actos; al entender su razón de ser, lo que acontece al final del proceso, ya no cuesta tanto llevarlos a cabo. De ese modo, el hombre ya valiente se caracteriza por la habilidad, la prestancia; no le cuesta realizar el acto, sabe por qué y cómo hacerlo, no lo hace obligado sino que pone intención y obtiene placer: lo ha adecuado a su manera de ser, lo ha hecho suyo, se ha apropiado de él.

La prudencia o sabiduría práctica (*frónesis*) es una virtud fundamental y consiste en la capacidad de la razón para deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para la consecución de la vida buena. Es una virtud puente entre las virtudes intelectuales, a las cuales pertenece (como virtud de saber deliberar y escoger los medios adecuados), y las virtudes éticas (del carácter), como la templanza o el coraje; y, como tal, pondera opciones, sopesa pros y contras, y elige el mejor curso de acción. En efecto, la prudencia es la capacidad de discernir, deliberar, enjuiciar sensatamente y elegir en aras de buscar ser la mejor persona haciendo la mejor acción posible en cada momento. Esta virtud refuerza el saber cómo, dispone a aprender la búsqueda de las mejores estrategias, instrumentos y circunstancias, es decir, los medios más idóneos para conseguir los fines. La prudencia dispone el cómo hacer (acciones) y cómo afrontar lo que pasa (pasiones o emociones).

Aristóteles recomienda contrastar la decisión a la que ha llegado el individuo con el parecer de un hombre prudente, modelo de hombre virtuoso, es decir, «maestro». De ahí la referencia al hombre prudente en la definición de virtud ética; se alude así a la dimensión comunitaria. Hay pues que contar con referencias de cómo es un hombre prudente, lo que significa compartir comunitariamente referentes morales, es decir, personas que ejemplifican los patrones de excelencia y de buenas prácticas. Aristóteles nos está indicando la importancia de la comunidad de pertenencia y de referencia en la que hay un proyecto para que la persona llegue a la excelencia a partir de las prácticas aprendidas cooperativamente en dicha comunidad (MacIntyre, 1987).

Todo esto tiene una interesante repercusión en la comprensión de las profesiones, en el conocimiento de la tradición, en la habilidad de la deliberación para hacer encajar el caso particular en la mejor norma y, a la inversa, para adecuar la mejor norma al caso particular: el maestro sabe lo general pero debe adecuarlo al caso particular que es el alumno. Más allá de profesionales no negligentes y cumplidores de las normas y deberes contractuales, necesitamos maestros vocacionales y excelentes, lo cual no se logra sin sentirse arraigado, autorrealizado y creyendo en el bien interno de la profesión, es decir, no se logra sin la virtud. Un mal maestro es un sucedáneo, corroe la actividad, olvida su razón de ser. Con Aristóteles, pues, podemos resumir que el maestro 1) incorpora los valores en forma de virtudes, que son hábitos que ha adquirido por repetición, desde el primer día que ingresa en la facultad, para llegar a ser el mejor maestro que pueda llegar a ser; 2) requiere una comunidad de personas ya virtuosas que lo van guiando en sus niveles de excelencia, y 3) necesita de disciplina, para sacar de sí lo mejor.

Y nada de ello se puede hacer sin sentirse interpelado por dos llamadas a las que responder. Por un lado, la de la vocación, que es el placer con el que se ha consolidado la virtud a partir de la disciplina que la mejora continua precisa. Esta vocación es la llamada a servir a otro, a poner lo mejor de uno para que otro llegue a la realización de su mejor posibilidad. Y ello lo hace en gratitud a lo que recibió, si es que fue buena su experiencia; o como correctivo a lo que no recibió, pero gracias a haber tenido un buen ejemplo de cómo no se es maestro. Por otro lado, cabe también el reclamo de autonomía que, como imperativo categórico, es la condición de posibilidad del pensamiento crítico sin el cual habrá adoctrinamiento, pero no educación.

Para Kant, la *ratio essendi* de la moralidad, el deber, no es otra que ser uno mismo, forjarse la identidad, lo cual supone autodeterminación. Kant resume con *sapere aude*, atrévete a pensar por ti mismo, la respuesta a la pregunta ¿qué es Ilustración? Ese atreverse es un reto: en el artículo «Qué es Ilustración» lo denunciaba irónicamente: «para qué pensar, si puedo comprar un libro» (Kant, 1994). En la época de la sociedad del conocimiento podemos añadir que para qué pensar, si con una mera búsqueda a golpe de clic tenemos a disposición y con poco esfuerzo toda la información (incluso demasiada). El maestro tiene ese deber para consigo mismo, máxime si la finalidad es que los otros la lleven a cabo. La libertad es punto de partida, pura posibilidad de ser lo que uno se debe proponer; y la meta, cual idea regulativa, va orientando en un camino de progreso, retroceso. Según Kant, se requiere autonomía para poder afirmar si se progresa o no adecuadamente, como dicen muchos informes evaluativos de algunos colegios. Y dicho progreso es un deber por esa razón; como nos recor-

darán años más tarde los existencialistas, la libertad es angustia. A pesar de ello, para entusiasmar en la aventura del saber es necesario aventurarse en la aventura de ser. Para que valga la pena, para que el resultado sea una obra original, condición *sine qua non* para que sea única, se requiere ser consciente y asumir la principal tarea moral de ser autónomo. Uno debe ser el artífice de su propia obra, que es uno mismo, su vida.

M. Nussbaum, buena lectora de Aristóteles y del kantiano Rawls, ha propuesto el enfoque de las capacidades para evaluar el nivel de desarrollo humano de una comunidad. El concepto de capacidad hace referencia a aquello de que son capaces los humanos, es decir, que tienen el poder de ser y hacer, y para llevarlo a la práctica en una sociedad justa, deben contar con la igualdad de oportunidades (Nussbaum, 2007). Eso requiere, como condición de posibilidad, que se tenga el poder, lo que Aristóteles denominaba potencia; pero, para que se actualice, se necesita un modelo de comunidad, de acompañamiento por parte del hombre prudente. Es una buena simbiosis entre la justicia, aquello a lo que se debe el maestro, y la excelencia, aquello a lo que tiende mientras es acompañado por los miembros de la comunidad en la que ingresa.

El maestro, para dar, debe darse; para impartir, ha de compartir; para formar, debe haberse formado y transformado. Seguramente, con tantos medios, hemos olvidado el ser, lo esencial, lo formal, lo que en definitiva vale al fin. Las formas, tanto en el sentido kantiano como en el aristotélico, son importantes cuestiones de cosas: a pesar de los cambios históricos y culturales, son lo sustancial, lo trascendental.

#### AMOR Y LÍMITES: DAR LO QUE SE TIENE

Ser maestro es una relación de servicio; no obstante, se trata de una relación asimétrica, de hacerse cargo de algo y de alguien vulnerable. El «algo» es la confianza depositada en la transmisión de conocimientos que capacitan para llegar a ser una persona lo más autónoma posible; y esto en el doble sentido de la palabra: capacidad de tomar decisiones y obrar en consecuencia, y capacidad para desempeñarse en la vida cotidiana. Pero ese algo también implica continuar preservando y aumentando el saber y el conocimiento de la humanidad, que hace libre al hombre. Uno tiene el deber de retomar el caudal que ha heredado y respecto al cual está en deuda, para mejorarlo, limpiándolo de errores o prejuicios y aumentándolo con nuevos aportes, y transmitirlo.

El «alguien» es la persona que confía en que el maestro que transmita esos conocimientos dé también ejemplo en las maneras de ser y muestre afán en

que el alumno pueda llevar a cabo el proyecto de vida apropiada gracias a su guía y acompañamiento. Por eso el maestro, al dar contenido, se da. Por eso decimos que educar es un acto de amor: al saber, a la profesión en gratitud a lo que el maestro de hoy recibió como alumno en su día; pero también es amor responsable, compasivo ante la persona vulnerable de la que tiene que hacerse cargo en ese acompañamiento para que llegue a ser lo mejor que pueda ser.

No basta, pues, con la vocación del maestro: hace falta conocimiento y buen acompañamiento. Por eso la importancia de la comunidad que acompaña ahora al futuro maestro. La facultad no debería olvidar esa otra dimensión de la formación del maestro que es la formación del carácter; no tendría que dar por supuesto, insistimos, que al ingresar en la facultad ya se viene con lo necesario y suficiente: es importante la vocación, pero es más importante la acogida, el acompañamiento y el reconocimiento, precisamente para que por el camino no pierda aquello que tenía. Cabe mejorar la vocación con mayor conocimiento y más amor a la profesión y a la necesidad de actualizarla a la luz del caso particularísimo y único que será cada alumno con el que se encuentre.

Educar es un acto de respeto y amor a la materia que uno imparte, a la profesión que uno ejerce y a la que debe dignamente representar. Pero, sobre todo, donde todo ello se especifica y se pone realmente a prueba es en el amor al alumno concreto. No obstante, tampoco basta ni con el amor ni con la admiración del alumno: el alumno tiene que crecer e ir acortando las distancias con su maestro, que por ello le exige. El poder responsable del maestro no es poder *sobre*, sino poder *para*, para que en su día la relación sea entre iguales, con interlocutores válidos.

Educar es un acto de amor por alguien vulnerable, y por eso también pone límites. Los límites tienen que ver con riesgos desproporcionados para el grado de autonomía en el que se halla el alumno. El riesgo es probabilidad de daños, y no es razonable que, en nombre de una mala comprensión de la educación en libertad, no se pongan límites y no se diga que no, porque ello daña a uno mismo o a otros. El «no» es educativo.

El límite se pone para no hacer daño a otros, para erradicar la humillación (Margalit, 2013) por faltar a la dignidad o a los derechos humanos. La desconsideración a los derechos y deberes de la ética cívica, que es el marco teórico en el que se debe mover cualquier maestro de cualquier lugar en cualquier momento, es un primer límite. Otro límite es la falta de respeto a sí mismo por carencia de autoestima o autoconfianza. Pero también hay límites organizativos: el colegio pone límites según su ideario, según su presupuesto, según sus circunstancias, que hacen que sea o no posible llevar a cabo ciertos proyectos. La sostenibilidad de la organización implica que haya que poner límites a los

deseos de maestros, o de alumnos, o de la asociación de padres o familiares. Y, por último, pero no menor, el maestro también se debe poner límites por la propia imposibilidad personal. Esos límites tienen que ver con la constitutiva finitud humana. Por eso, por honestidad y humildad, hay que saber decir «no se puede» cuando uno, personalmente, no puede o no puede *todavía*. Una vez más, no se puede dar lo que no se tiene.

Para el maestro, educar es un acto de amor ante una persona vulnerable que confía en el acompañamiento que es el proceso educativo (más que mera capacitación), que, en lo esencial, se dirige a la forja del carácter. Por eso pedir permiso y pedir perdón son buenas maneras de exigir. Educar es también un acto contemplativo, con la distancia oportuna, con la mirada atenta que es el respeto (*respicere*) de quien, por posición, años, conocimientos y experiencia, tiene el privilegio de ver. Ese acto contemplativo es un acto de amor que infunde fuerzas, proyecta fe en la otra persona, en su mejor posibilidad. Pedro Salinas, en un poema amoroso que yo leo en clave educativa, transmite mejor lo que quiero expresar (1984: 93-94):

Perdóname por ir así buscándote  
tan torpemente, dentro  
de ti.  
Perdóname el dolor, alguna vez.  
Es que quiero sacar  
de ti tu mejor tú.  
Ese que no te viste y que yo veo,  
nadador por tu fondo, preciosísimo.  
Y cogerlo  
y tenerlo yo en alto como tiene  
el árbol la luz última  
que le ha encontrado al sol.  
Y entonces tú  
en su busca vendrías, a lo alto.  
Para llegar a él  
subida sobre ti, como te quiero,  
tocando ya tan sólo a tu pasado  
con las puntas rosadas de tus pies,  
en tensión todo el cuerpo, ya ascendiendo  
de ti a ti misma.  
Y que a mi amor entonces le conteste  
la nueva criatura que tú eras.

En los tiempos acelerados que nos toca vivir, de obsolescencia de morales, de cambios en las legislaciones, de modas pedagógicas, de replanteamiento de las autoridades tradicionales, de creación de nuevas familias y de revoluciones tecnológicas, es necesario explicitar lo esencial para asegurar la confianza en la tarea educativa encomendada al maestro. En esto la reflexividad y el pensamiento crítico desempeñan un papel crucial. El carácter que —valga la redundancia— caracteriza será trascendental. Pues no se confía en quien no se sabe qué pretende ni quién es. Pero no hablamos del carácter de un *cogito* cartesiano que piensa bien y por eso existe. La forja del carácter es un proyecto ético que dura toda la vida, de forma consecuente y coherente con la condición humana de ser en el tiempo y en las circunstancias. Y esto vale para el maestro, para el alumno y para los profesores universitarios que forman al futuro maestro. Si esta tarea de forja del carácter falla, falla la educación, pues no se puede dar lo que no se tiene. Es el carácter el que da crédito, porque es creíble, y el carácter no acepta préstamos interesados.

## REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (2002). *Ética a Nicómaco*, libro II, 1107a. Madrid: Centro de Estudios Políticos Constitucionales.
- KANT, Immanuel (1994). «Qué es Ilustración». En: KANT, I., *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ ARANGUREN, José Luis (2003). «La ética y su etimología», *Arbor*, vol. 174, núms. 687-688, pp. 591-606 (disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es>).
- LÓPEZ ARANGUREN, José Luis (1980). *Ética*. Madrid: Alianza.
- MACINTYRE, Aslclair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARGALIT, Avishai (2013). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- SALINAS, Pedro (1984). *La voz a ti debida*. Madrid: Castalia.

# LEARNING TO BE – AS A TEACHER

PÁDRAIG HOGAN

## CHARACTER IN THE TEACHER'S SENSE OF IDENTITY

From time to time one hears the phrase, “teachers are born, not made!” The phrase is a criticism of teacher education, and is sometimes used by teachers themselves. It suggests two things: (i) that there are gifts of personality and character that define the good teacher and that some people are fortunate enough to be born with these; (ii) that such gifts cannot be achieved through programmes of education or training. I'd like to begin my contribution with two brief critical appraisals: firstly, of the view that teachers are born; secondly, of the view that teachers are made.

In relation to the view that “teachers are born”, there are clearly people who are by aptitude and disposition ill-suited to teaching; just as there are people who are ill-suited to nursing, social work, medicine and other occupations which involve specialised forms of frequent person-to-person contact. Equally clearly there are also people whose aptitudes and dispositions make them well-suited to one or more of these occupations. But it is quite sweeping to suggest that one is just born with such attributes. This suggestion decides everything in favour of “nature” and against “nurture”. It rules out from the start everything that can be associated with learning environments, including the informal environments of home and upbringing, and the more formal ones of school and college. In fact, this view is so bereft of insights – even of commonplace insights – that it's surprising that anyone could take it seriously.

Let us consider now the view that “teachers are made”. The main difficulty with this view is its naïve presumption that teachers can be formed to a pre-defined model – traditionally that of the Church, or nation, or party, or other such powerful body. If it is claimed that no one takes such a view seriously nowadays, then it must be replied that such a claim ignores some recent realities; namely, the dominant pattern of reforms to teacher education internationally in the 1990s and the first decade of the twentieth century. With the nota-

ble exception of a few countries, such reforms have characteristically maintained not only that teachers can be made (i.e. produced), but that they *must* be made, and to a pre-defined list of specifications called “competences”. The competences, moreover, are more often than not specified as “learning outcomes”, and the measurement of such learning outcomes is presumed to give a valid assessment of the “effectiveness” of teacher education programmes. Whatever results from such contrivances, it can hardly be imaginative, resourceful teachers.

In my contribution to this seminar my starting premise is that teachers are *neither born nor made*. Both claims bypass what is most central to being a teacher: namely the embodiment and renewal of certain qualities of mind and character in the teacher’s self-understanding and actions – and particularly in the relationships through which such actions proceed.

To argue like this is to emphasise from the beginning that teaching is more a matter of *being* than of *having*. Being a teacher is not, in the first place, a matter of possessing competences and skills as credentials. Indeed one could spend many hours, weeks and years acquiring the skills and competences that are officially required to be certified as a teacher and still miss the heart of the matter. Even more troublingly, one could spend similar time and effort gaining possession of the qualities of *character* deemed to be most desirable for a teacher to possess and still be much less than one might be as a teacher. Only when such skills and qualities of character are embodied in one’s *ways of being* as a teacher does the experience of being a teacher become true to what teaching as a human practice properly involves. “Embodied in ways of being” means, here, embodied in one’s relationships and in the self-understanding that underlies and illuminates these relationships.

The distinction I’m drawing here between *being*, on the one hand, and *having*, on the other, may strike some as strange or puzzling. This is hardly surprising, in view of the emphasis placed for so long by those in control of Western traditions of education on the possession of certain privileged competences, skills, values and beliefs. This point remains as true of the post-modern societies of the twenty-first century as it does of pre-modern and Medieval times. The importance of the distinction between being and having might become more clear, however, if we take as an example the education of character itself. An important source of the distinction, or a precursor of it, can be found in the opening passage of Book II of Aristotle’s *Ethics Nic.*

Goodness, then, being of two kinds, goodness of intellect and goodness of character, intellectual goodness is both produced and increased mainly by teaching, and therefore experience and time are required for it. Goodness of character on

the other hand is the outcome of habit, and accordingly the word *ēthos*, character, is derived from *ēthos*, habit, by a slight modification in the quantity of the vowel (*Ethics Nic.* 1103a1; Aristotle, 1980:44).

On this understanding, goodness of character (or, indeed, badness of character) is associated with what becomes naturally habitual in the environment where a person's learning experiences unfold. We need to be careful to understand this correctly, particularly the phrase "naturally habitual". Many authoritarian rulers, including teachers with an autocratic cast of mind, believed that people could be made good by requiring them to comply habitually with commands from above, and by punishing them for failure to comply. What becomes habitual in such circumstance can hardly be said to arise naturally. It arises more from coercive influences, whether strong or mild, whether overt or unacknowledged. One's character here — i.e., the ethical character of one's being-in-the-world — can become a *prisoner* of habit, springing now from compliance rather than from experiences that cultivate a more promising kind of habit: that of questioning fruitfully.

Constructive lessons can be learned from observing the results of unreflective habits in teaching, as the following example illustrates. In an important essay called "The Education of Character", which Martin Buber wrote in 1939, he refines the Aristotelian distinction referred to above, though he doesn't refer explicitly to Aristotle. In that essay Buber writes insightfully as follows:

I try to explain to my pupils that envy is despicable, and at once I feel the secret resistance of those who are poorer than their comrades. I try to explain that it is wicked to bully the weak, and at once I see a suppressed smile on the lips of the strong. I try to explain that lying destroys life and something frightful happens: the worst habitual liar in the class produces a brilliant essay on the destructive power of lying. I have made the fatal mistake of *giving instruction* in ethics, and what I have said is accepted as the current coin of knowledge; nothing of it is transformed into character-building substance (Buber, 1939/2002:124).

The strongest influences in life are those which reach the core of one's being in an un-coerced way. Such influences are embodied in exemplary actions; actions which touch human experience deeply, engaging one's sensibilities and quickening one's interests. But the word "exemplary" can be meant in a negative as well as a positive sense. Consider for instance the "exemplary" actions of some of the dictators who rose to power in Europe in the first half of the twentieth century. Consider the partisan ethos which seduced millions in more

than one country, habituating them in prejudice and overwhelming their ethical and political outlooks in malignant ways. And such actions were well under way before violence and oppression became the hallmarks of these regimes. Such dangers, associated with unreflective and corrupting forms of habit, are directly challenged where questioning and dialogue are habitually encouraged.

Insights like those cited above from Aristotle and Buber should not only deter recurring human tendencies to give instruction in ethics. They should also give pause to research programmes which carry on their work as if the education of character can be regarded as some kind of independent or stand-alone concern. To illustrate this point more clearly, but also to move to the heart of my theme, I'd like to quote a further passage from Buber's essay:

Only in his whole being, in all his spontaneity, can the educator truly affect the whole being of his pupil. For educating characters you do not need a moral genius, but you do need a man who is wholly alive and able to communicate himself to his fellow beings. His aliveness streams out to them and affects them most strongly and purely when he has no thought of affecting them (Buber, 1939/2002:125).

The gendered language here should not blind anyone to the perceptiveness of Buber's remarks. Taking his point seriously, we are made more aware of how educational energies can become displaced on a vast scale in conventional, everyday efforts to educate character. Such efforts may even become self-defeating where unobservant routine neglects to pay vigilant attention to *what actually happens in human experience* when the education of character is attempted.

The "whole being" of an educator is expressed less in the contents of the lesson being taught than in how the teacher's self-understanding influences the teacher's disposition, outlooks and actions. Crucial in this self-understanding is the richness or otherwise of the teacher's own relationship to the material being taught and of his/her relationship to the students. As we shall see in more detail shortly, the quality of this self-understanding influences decisively the quality of educational experience itself, including what John Dewey (1938/1997:48) called the "collateral" dimensions of that experience (i.e., the enduring attitudes, positive or negative, that take shape while the students are taught). But first, there is also something definitive to be discerned here about educational practice itself, and its main ethical orientation.

Let us consider for a moment the painstaking work of building learning environments where the plurality of being-in-a-world is acknowledged and

where inclusiveness is welcome: where efforts are concentrated not on doing the bidding of the state, the Church or any other power, but on uncovering the students' own-most potentials and cultivating their real capabilities. This concentration of efforts – purposeful, challenging, often risky – provides an indication of the key ethical orientations of public education as a distinct practice, or family of practices. Within this family, teaching, in its wide variety of modes, is disclosed as a discerning, conversational engagement with inheritances of learning. This distinguishes teaching as a way of being from all forms of paternalism, dogmatism or indoctrination. Where this endeavour achieves its proper coherence, we can describe education as a practice *in its own right*. The reference here to inheritances of learning is fundamental. A teacher, as Michael Oakeshott has keenly observed, is someone in whom an inheritance of learning is alive (Oakeshott, 1990:70). If no inheritance of learning is vibrant in the teacher, there is no practice worthy of the name for the teacher to engage in with the students. It is not possible for the teacher to open up new imaginative neighbourhoods in which the students can discover their own strengths and enduring interests; for instance, in mathematics, art, history, science, and so on.

Wherever education has become a practice in its own right, teaching involves a range of virtues that express the teacher's mode of being *as a teacher*. These are virtues that are properly embodied in the teacher's actions and they reveal his or her character *as a teacher*. Similarly, their absence in the teacher's actions discloses an absence of character, no matter how impressive the teacher's competences, qualifications or testimonials might be. On the teacher's part these virtues include: an on-going, energetic sense of enquiry; a deep commitment to helping all of the students to flourish; an acceptance and valuing of plurality among learners; the courage and moral energy to renew one's efforts and to persevere when things get difficult. An exploration of a fuller range of such virtues can be found in Hogan (2011), as well as an exploration of a complementary range of virtues of learning. What is particularly significant about such virtues is that they are not ones prescribed by any body, or institution or "ism", in a position of power over teachers. Rather, they are inherent: they arise directly from the demands of the practice itself.

The implications of these points for the education of teachers are far-reaching, including initial preparation and continuing professional development. It now becomes clearer that teacher education might involve continual *unlearning* of pre-conceived ideas as well as involving forms of new learning that go well beyond skills and competences. We can highlight here an important connection between teacher education and the largely unfamiliar territory of the teacher's self-understanding; unfamiliar, that is, to conceptions of teacher edu-

cation that have given pride of place to the possession of pre-specified competences and “learning-outcomes”.

Let us pick up now the issue of collateral learning and review its importance for the teacher’s understanding of the nature of his/her own work. Dewey has given the following memorable description of collateral learning:

Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning, in the form of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or the lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of the desire to go on learning (Dewey, 1938/1997:48).

From this it is clear that collateral learning is directly connected with the *ethos* that comes to prevail in a learning environment. A keen understanding of this point reveals that a healthy educational *ethos* is not something that can be prescribed from above, not something requiring acquiescence from practitioners, whether teachers or school leaders. Rather it is the consequence of perceptive originality and unfailing moral energy in the actions of practitioners with their students. Such an understanding moreover highlights the importance of relationships in getting any fruitful education of character underway.

These points show why learning to be a teacher is less a matter of possessing certain approved competences and skills, though this is not to say that skills are unimportant. In fact, a rich self-understanding transforms anything called skills and competences into insightful pedagogical capability. On this account, learning to be a teacher is important chiefly as learning *to become a different kind of person*; different in particular from any teacher whose character is shaped to a pattern imposed from above. Furthermore, this sense of “becoming” remains active after one qualifies as a teacher. In all references to being a teacher, then, it would be helpful to imagine a hyphen between the first two letters and the other three: “be-ing”. Contra an influential Platonist distinction in philosophy (between being on the one hand and becoming on the other), this highlights the point that *becoming* – e.g. becoming renewed, becoming imaginative, becoming stale – continually remains present in one way or another in *being* a teacher.

Learning to be a teacher then – or rather, learning to *be*, as a teacher – is an on-going engagement of mind and heart; an unending experience that strengthens one’s capacities as a practitioner but that also enriches one’s experi-

ence as a human being. It does so chiefly by enabling one to become progressively more fluent and more capable in the major domains of relationships that define teaching itself as a practice. Five such domains can be identified as follows:

- a) The teacher's relationship with his/her teaching subject(s)
- b) The teacher's relationships with his/her students
- c) The teacher's relationships with colleagues
- d) The teacher's relationships with parents/guardians and to the wider public
- e) The teacher's relationship to herself/himself (i.e., the teacher's self-understanding, where the other four relationships come together coherently, or perhaps less than coherently).

In the second part of my contribution I'll say something in a preliminary way about each of the five domains.

## BECOMING CAPABLE IN FIVE DOMAINS OF RELATIONSHIP

### *The teacher's relationship with his/her teaching subject(s)*

Subjects on a school curriculum are commonly viewed as bodies of facts, concepts, propositions, theories, procedures and so on, all of which knowledge can be reliably contained in textbooks, CDs, DVDs, web articles and other repositories. But this commonplace understanding is an inadequate one for teachers. Where the teaching practitioner's idea of a curriculum takes its orientation from this rather static understanding of subject knowledge, the stage is largely set already for a "transmission" view of teaching and a "reproduction" view of knowledge. By contrast, a very different picture opens up when each subject is viewed as having its own distinct *voice* within the diverse explorations of human experience. In fact, it would be more accurate to describe each subject as *a range of active voices* – sometimes conflicting ones. The teacher whose relationship to the subject is in healthy order feels at home with these voices. Such a teacher is also familiar in some capable degree with the ongoing debates that bring new developments in the subject. To say this is to say that each subject represents a lively history of enquiry, a history which participants from new generations can join and enrich. On this account, the teacher's relationship to the subject(s) s/he teaches needs to be understood as an ongoing,

active *conversation*. This is much more than a question of competence. In fact, fluency in the subject here becomes very much a matter of going-forth into new worlds and learning to dwell conversationally in such worlds. It means cultivating a life-long affair of heart and mind – a love affair if you wish – with the subject(s) one teaches. Otherwise it remains difficult to see how an inheritance of learning remains alive and energetic in the teacher.

### *The teacher's relationships with his/her students*

It may be helpful to think of a spectrum, or continuum, in viewing the teacher's relationships with students. Toward one end of the spectrum lie orientations that are chiefly manipulative, or controlling. Toward the other end lie orientations that are chiefly enabling and caring. A spectrum however allows for some movement over and back, so it is not an either/or characterisation. Where the practice of teaching is in a healthy state, the teacher's relations with students are essentially about enablement, not about power; for instance, enabling the students to discover something of the historian in themselves, or of the mathematician, musician, scientist, and so on. This is not to say that a teacher can never be firm, or intervene purposefully where a learning environment is losing focus, or becoming dangerous. In fact the teacher has a responsibility to intervene in such circumstances, but does so for the sake of defensible standards that are worthy of everyone's respect and commitment. Central here is the capacity to *nurture and sustain high quality learning experiences*. Learning to be, as a teacher, includes actively cultivating from the start those practices of professional development that keep a vigilant eye on the quality of relationships with students. Such practices, and particularly ones from the assessment-for-learning family, enable students to take a more active and responsible hand in their own learning, including the assessment of their own learning.

Recurring critical reflection by teachers on the quality of their learning relationships with students is essential if the skills of teaching are to have a fertile context in which to work. The teacher's understanding of learning relationships and their importance influences *how* skills are used. Where that understanding is rich and imaginative it can, for instance, transform the experience of teaching and learning into something genuinely artistic. Such success is a welcome occurrence, but hardly a commonplace one in schools. This reminder calls attention now to something that *is* quite common in the everyday world of educational practice. Consider, for example, a situation where high

levels of skill are exercised in teaching, but without imaginative attention to the quality of learning relationships. In such instances some impressive results may be produced on paper, and in fact regularly are. Examination and test scores may be high, bringing favourable publicity to a school. But the real heart of the matter — in maths, geography, biology or whatever — may be largely bypassed.

If teachers have a high quality of learning relationships with students, this also provides much better opportunities for the teacher's own relationships with the *subject* to come alive. Thus the authentic voice of the subject can be more readily experienced by the students. The corollary of this point is equally important. Possession of competence does not make up for absence of relationship.

### *The teacher's relationships with colleagues*

Properly speaking, colleagues can be seen as those with whom practitioners pool ideas: persons who regularly offer and receive constructive criticisms among themselves. But this doesn't happen too often where teachers are routinely insulated and isolated from each other in the normal conduct of their practice. In everyday practice there are, of course, plenty of informal exchanges between teaching colleagues over lunch or coffee breaks on matters like sport, family, politics and so on. The insulation and isolation in question refer rather to structures, schedules and patterns in professional cultures that minimise the opportunities for *professional* exchanges between colleagues. Where the issue of prevailing cultural patterns is concerned the concept of "professional autonomy" can unfortunately influence matters in a negative way. The concept of "professional autonomy" holds that members of a profession should be free to practice their profession without undue pressures from outside bodies. This sits well with viewing education as a practice in its own right. But sometimes the concept of "professional autonomy" can be misused as a form of protectionism that seeks to shield a practitioner's work from observations by colleagues or others. Such protectionism can promote attitudes and professional cultures that are just the reverse of those cultivated by critical reflection; cultures where acrimony, resentments and divisiveness in other forms become all too prominent. In fact, the concept of professional autonomy is vulnerable to being understood in the restricted sense just mentioned unless practices of critical reflection are being actively nurtured by practitioners, including educational leaders.

Critical reflection is a co-operative endeavour as well as an individual one, and in recent years a large body of research has grown internationally on the importance of purposeful collaboration between teachers. That research literature also includes studies on the kinds of educational leadership that successfully promote such collaboration. Where research in Anglophone countries is concerned, productive work has been done on developing professional learning communities among teachers (e.g. DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006; Hord, Williams & Sommers, 2007). Equally important is the research that has been carried out on forms of educational leadership that promote collegial pedagogical initiatives within schools and colleges (e.g. Lieberman & Miller, 2004; Hargreaves & Fink, 2006; Duignan, 2007; Hogan et al., 2008; Starratt, 2011).

*The teacher's relationships with parents and guardians, and to the wider public*

Crucial in these relationships is clarity about what the teacher is, and is not, responsible for. The most important thing the teacher *is* responsible for is the quality of the learning experiences provided for the students. This includes the planning, the carrying-out and the monitoring of these experiences, and the provision of feedback arising from assessments and evaluations. The quality of learning experiences cannot be assessed purely or primarily on test and examination scores. Any adequate appraisal of such quality must take into account not only advances in fluency and conceptual mastery. Equally important are advances in students' *attitudes toward* their learning and advances in their *practices of learning*. Unless such a multi-dimensional approach to appraising the quality of learning is shared with parents, parents are likely to have a one-dimensional view of what the practice of teaching is about. The building of trust, based on clarity about responsibilities, is also fundamental in relationships with parents. To the extent that trust is developed, parents can contribute in major ways, not least by helping to ensure that the burden of responsibility itself is shared more equally between teacher, student and parents.

The relationship between teachers and parents is usually more periodic than daily. Still, its proper cultivation in becoming a teacher is no less important than the cultivation of imaginative and resourceful approaches in one's practice within the daily life of the school. Teachers need to think continually, and in a discerning way, about the concerns of parents. Being able to listen astutely to parents is important here. So also is the analysis of parents' concerns, especially in professional discussions with colleagues, and in discussions with the students themselves. Not least in importance in relationships with parents is

the moral energy to be able to articulate the possibilities for students' development that can be defended on strong educational grounds. In most countries parents have the final say in matters concerning the education of their children. This does not release teachers, however, from the responsibility to articulate to parents and guardians their considered views on the most promising possibilities for the students whose work they observe on a daily basis.

Individual teachers rarely have a relationship with the public as a whole, unless there is an issue of misconduct or fitness to practice. But teachers as a body do. Statutory Teaching Councils are a welcome development here. They involve practitioner representatives with others in developing codes of conduct worthy of public confidence. They also grant to teachers themselves the authority to be responsible for who is to be registered as a teacher and indeed who is to be de-registered. In this connection countries like Scotland, where a Teaching Council has been established for over 50 years, illustrate how the relationship between teachers and the public more widely can be progressively enhanced ([www.gtcs.org.uk](http://www.gtcs.org.uk)). To date however, such councils exist only in a minority of countries, and in some of these the councils are struggling because of a lack of resources, or because of acrimonies in educational politics.

*Conclusion: the teacher's relationship to him/herself*

This is the domain where the other four relationships come together and intermingle as significant influences in the teacher's ongoing experience. I have referred to it above as the teacher's self-understanding. It is this coming-together that orients, in one way or another, the teacher's thinking and actions. Often, indeed, there is some degree of imbalance, or distortion, within the interplay of influences. For instance, a teacher might have a vibrant, nourishing relationship with her teaching subjects but a rather lifeless one, or a stressful one, with her students. Or the relationship with some students may be harmonious, but with others acrimonious. In any case, the interplay between the four main domains of relationships we have just described is decisive in informing the teacher's understanding of herself, her role, her sense of professional identity. The quality of that interplay depends crucially on the richness of the teacher's self-understanding, or self-knowledge.

Even where things are already healthy, there is always more to be learned and more to be done in nurturing these domains of relationship, and in maintaining a fruitful balance between them. What is involved in this learning and doing is not a set of techniques, or concepts, or theories that can be mastered

by the student teacher and then “applied” to practice. Rather, it is a capability for critical reflection and action that has a distinguished ancestry in Western civilisation. It springs in a special way from the Socratic tradition of practical philosophy. That is to say, the Socratic declaration that the unexamined life is not worth living (Apology, 38a) sets the context for the critical exploration of defensible and original practice. Thus, to become capable in the domains of relationships sketched out above means learning *through* experience and *from* experience in each of those domains. This is not to deny that there are important conceptual elements in learning to be a teacher. But as the title of this essay suggests, what is even more important is learning to be a different kind of person, to *become* such a person, through an incisive and informed re-reading of the experiences that one undergoes in each of the domains. Such re-reading involves nurturing one’s capacities in a much wider range of relationships than would be necessary if one were studying to be an economist, for example, or a scientist or a linguist. It also involves the learner in different domains of relationships than would be the case if the learner were becoming a nurse; different again from those that constitute practices like social work, or medicine.

Promoting fruitful learning in the five domains described in the second part of this essay identifies the real imperative of the education of character in teacher education programmes. Insofar as there is a failure to acknowledge and to work on this imperative, it is likely that one’s capacity as a teacher will begin to atrophy, or to lie fallow, in one or more of the domains. This is an important reminder – to practitioners and policy-makers alike – that teacher education, including character education, falls well short of its goal if it doesn’t move beyond a concern with skills, competences and “outcomes”. Becoming a teacher is something fundamentally more creative and transformative.

## REFERENCES

- ARISTOTLE (1980). *Aristotle on Education, being extracts from the Ethics and Politics*, translated by John Burnet. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUBER, Martin (2002). “The Education of Character”. In: *Between Man and Man*, translated by Ronald Gregor Smith, with Introduction by Maurice Friedman. London & New York: Routledge.
- DEWEY, John (1997). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
- DUIGNAN, Patrick (2007). *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*. Melbourne: Cambridge University Press.

- DUFOUR, Richard; DUFOUR, Rebecca; EAKER, Robert; MANY, Thomas (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- GADAMER, Hans-Georg (2004). *Truth and Method*, translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. London: Continuum.
- HARGREAVES, Andy and FINK, Dean (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HEIDEGGER, Martin (2005). *Being and Time*, translated by John Macquarrie and Edward Robinson. Oxford UK & Malden USA: Blackwell.
- HOGAN, Pádraig (2011). “The ethical orientations of education as a practice in its own right”. In *Ethics and Education*, vol. 6, Issue 1, pp.27-40.
- HOGAN, Pádraig; BROSNAN, Anne; DERÓISTE, Bernadette; MACALISTER, Alec; MALONE, Anthony; QUIRKE-BOLT, Nigel; SMITH, Greg (2008). *Learning Anew: Final Report on the project Teaching and Learning for the 21<sup>st</sup> Century*. Maynooth: NUI Maynooth Education Department. [www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/Learning%20Anew\\_Final%20Report%20TL21%20Project\\_o\\_o.pdf](http://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/Learning%20Anew_Final%20Report%20TL21%20Project_o_o.pdf).
- HORD, Shirley and SOMMERS, William (eds.) (2007). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- LIEBERMAN, Ann and MILLER, Lynn (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NUSSBAUM, Martha C. (2001). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OAKESHOTT, Michael (1981). “Education: The Engagement and its Frustration”. In: Fuller, Timothy (ed.). *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven & London: Yale University Press.
- PLATO (2007). *The Republic*, translated by H. D. P. Lee and Desmond Lee. London: Penguin.
- PLATO (2003). *The Last Days of Socrates* (Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo), translated by Hugh Trendennick and Harold Tarrant, with Introduction by Harold Tarrant. London: Penguin.
- STARRATT, Robert J. (2011). *Refocusing School Leadership: Foregrounding Human Development throughout the Work of the School*. New York: Routledge.



# THE FORMATION OF TEACHERLY CHARACTER: MENTORING RELATIONSHIPS

RUTH HEILBRONN

## INTRODUCTION

Teacher educators form teacherly character insofar as they help to prepare student teachers to face the challenge of life in the classroom. I take the idea of “character” as the possession of a number of qualities and dispositions. Some of these qualities and dispositions may be defined as Aristotelian virtues and much of the curriculum devised as “character education” derives from virtue ethics. Character education, it seems to me, should aim at enabling people to act virtuously and, as such, to interact with others successfully, to manage harmoniously in whatever endeavour they are engaged in. Dispositions and qualities are manifested in social situations and they develop interactively. I endorse Dewey’s view that people:

[...] live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common [...]. The communication which ensures participation in a common understanding is one which secures similar emotional and intellectual dispositions – like ways of responding to expectations and requirements (Dewey, 1916:7).

Behaving virtuously depends on context; for example, courage is a virtue, but what would be brave in one situation might be foolhardy in another. We can only judge whether an action is brave or foolhardy by careful attention to the context. So when we start to think about character we come across the importance of judgement, of being able to discern what is important, what is salient in a particular situation, so as to enable the wise choice of action. Whether explicitly understood or not, this is always an ethical judgement.

Teachers have to exercise judgement as to what is the right thing to do in many situations because teachers stand in a normative relationship with students – teaching is fundamentally relational.

Examples of some teacherly virtues that we might hope to develop as teacher educators are integrity, trustworthiness, courage and tolerance. Research tells us what children think good teachers are, and these views correlate to a large extent with virtues. Students have said, for example, that good teachers like them, respect them, care if they learn, know them well (Beishuizen et al., 2001; Weidmaier et al., 2007; Liu and Meng, 2009; Wang and Holcombe, 2010). They tend to have good relationships with teachers who are good at engaging in reasoned discussion and who are able to articulate the values that underlie the rules about what is acceptable and non-acceptable behaviour. These teachers are more likely to develop trusting and respectful relationships than those who merely dictate what the rules demand, as Lickona attests (1983). Despite the date of this research, the timeless nature of the research question means that its findings are still as relevant today, as is Nucci's corroboration that:

[...] students rated highest those teachers who responded to moral transgressions with statements focusing on the effects of acts ("Joe, that really hurt Mike"). Rated lower were teachers who responded with statements of school rules or normative expectations ("That's not the way for a Hawthorne student to act"). Rated lowest were teachers who used simple commands ("Stop it!" or "Don't hit") (Nucci, 1987:86-92).

The teachers who were rated highest attended to the individual circumstances of the students and used their judgement as to the right thing to do. They were able to reflect back to pupils the example of acceptable behaviour and the reasons behind the values expressed, rather than ignoring or suppressing the non-acceptable. These teachers understood the imperative of attending to issues of values in any particular classroom situation. Students experience lessons as individual young people and not as disembodied "learners" of a particular curriculum area. As participants in the classroom, their experiences need to be attended to. Van Manen has written of "the tact of teaching" and how good, trustful relationships rely on "pedagogical thoughtfulness" on the part of the teacher (Van Manen, 1991). This is not always easy to achieve and teachers have testified that they sometimes find it difficult to judge what is the right thing to do, for example, being fair to all whilst also taking individual needs into account (Orchard et al., 2016).

Teaching is a relational activity and having good judgement is a necessary condition of being a good teacher, or a good practitioner in any field (see particularly

Biesta, 2015 and Higgins, 2015). In this chapter I am interested particularly in what needs to be in place in teacher education and training to enable good judgement to develop. There are different views about how to provide pre- and in-service teacher education. In one model, teaching is about having subject knowledge and acquiring certain skills. These skills, it is thought, can be gained through training. This model relies on an epistemological commitment to a positivist paradigm, with concomitant views on assessment mechanisms and standard protocols. Significantly, the English Department for Education names teacher preparation programmes as Initial Teacher Training (ITT). University teacher education courses in the UK usually have a different view of teacher preparation, seeing the importance of theory, and these courses are promoted as Initial Teacher Education (ITE).

Taking account of the fact that teaching is a normative practice, I prefer to label the preparation of teachers as “formation”, as is the case in many jurisdictions. The idea of formation includes training in specific skills, and education in required theory, but has a broader, existential reach. Formation is about development and, in this case, development of the teacherly self, the person who has to stand in her own shoes and be a teacher. Paul Standish talks about “the exposure of being” (Standish, 2014) and David Aldridge (2015) about ontology in this regard.

Because teaching is a social practice we learn the practice through others and are inducted into the practice by others. Mentoring is one way in which this process can happen. Research on effective professional development also highlights the importance of collaborative and collegial learning environments that help develop communities of practice able to promote school change beyond individual classrooms (see particularly Stoll and Louis, 2007). Collegiate environments are very important to professional development but in this discussion of the formation of teacherly character I will concentrate on a one-to-one relationship in mentoring.

## MENTORING

In England, school-based mentoring is largely a result of the rise of school-based training. In their extensive literature review Maynard and Furlong (1995) identify three principal mentoring models: apprenticeship, competency and the reflective practitioner model. The third model is generally advocated in higher education and is the one I write about in this chapter. Reflection as a way of developing practitioner knowledge and understanding is generally ref-

erenced to Donald Schön (1983, 1987), who has acknowledged drawing heavily on Dewey for his elaboration of the idea of reflection (Schön, 1992), from Dewey's discussion of "inquiry" (Heilbronn, 2008). Reflection as a means of coming to understanding is a fuzzy concept, and as such a contested notion (Britzmann, 1986 & 2003; Moore, 2004). It suffers from instability of sense (McLaughlin, 1999) but when defined as "well-grounded reflection" (Heilbronn, 2010) is a useful concept related to practitioner learning. Specifically, in the reflective practitioner model, mentoring involves the practice of a particular kind of disinterested dialogue, which helps the practitioner being mentored to develop judgement.

Mentors are experts in the sense that they have a certain understanding about the meanings of various aspects of the practice, in this case of teaching. The mentors' understanding could be described as a:

[...] sense of relative values or perspective: a sort of scale by which we can appreciate the relative worth and significance of things [...] for when we come to practical life it is not merely knowing that two and two make four which counts, it is putting together this two with that other two; in other words, the ability to size things up at their right value (Dewey, 1990:337).

Mentoring another person is essentially a dialogical experience in a triadic relationship, as in all teaching, between the mentor, the person who is learning – whom I will call the mentee – and the subject (here this is the practice of teaching). To some extent this formative, triadic relationship mirrors the way in which infants develop. There are differences, of course, between the general developmental context and that of mentoring, which exists within a professional practice, but mentoring is highly compatible with general notions about how we develop as persons. We discover who we are in a fundamental and ontologically primal manner, through dialogical relations. We may discover who we are as teachers through similar dialogical relationships. The processes underlying the formation of self are also relevant to the formation "teacher-self" – "teacherly character".

The mentoring dialogue develops shared understandings about the meanings of that practice, through a collaborative exchange. The process of working through one's understandings with another person is an important way of learning. It may be possible for some people to come to these kinds of understanding on their own; to learn through trial and error or through watching others, without any professional discussion. However, the impact of interaction with a more experienced and skilled person can be a powerful

help in developing understanding and capacities as a teacher. The process mirrors the paradigmatic examples of learning in which relationships are fundamental.

Boud et al. (1985) call the professional dialogue about practice “a learning conversation”:

[...] a form of dialogue about a learning experience in which the learner reflects on some event or activity in the past. Ultimately, it is intended that people will internalise such conversations so that they are able to review learning experiences systematically for themselves, but at the beginning, the learning conversation is carried out with the assistance of a teacher or tutor [...] it is a dialogue on the process of learning; the learner reflects on his or her learning with the assistance of a teacher or tutor (Boud et al., 1985: 92).

As the mentor and mentee share the practice through their contextualised dialogue, the quality or nature of this dialogue is likely to change. A model might be that:

[...] first there is the intervention point, the “mirroring” or feedback which needs to be specific, behavioural and non-interpretative. Then the trainer has to deal with the emotional context of the learning, building up a supportive relationship which helps the learner through the period of trauma and disintegration of skills. Finally, the teacher or trainer helps the learner to articulate the new dimensions of quality. The learner needs to identify referents with which he or she can identify – significant others, peers or professional groups (Boud et al., 1985: 92).

It is to be hoped that student teachers on teaching practice go through a learning process in which they are able to understand and put into practice what might make their teaching better and, as Boud says, be able to “articulate the new dimensions of quality”. It is important too that new teachers integrate within their communities of practice, so the final comment in the citation also seems reasonable.

Good mentors find ways to come to the learner from the learner’s perspective, because cognitive and affective factors influence learning. So in mentoring as in teaching, mentors need to start from the person’s own experience.

## THE STANDARD PROTOCOL

Standards might be useful as approximate descriptors of good practice for a mentor/tutor to use in articulating expectations and defining areas for discussion and further exploration. These descriptors can be a means of engagement in a learning conversation, not final descriptors of what good practice is. What is important is that these descriptors do not have a fixed set of “meanings”. In this sense they are not like the Kantian *a priori* categories. Given the experiential nature of learning, it is prudent to understand that any descriptor of good teaching practice or of any particular practice is provisional, being socially constructed and imposed. The process by which learning comes about in mentoring involves a collaborative elaboration of the meanings of the practice. Standards may be useful in structuring the dialogue and providing points of reference, but they are not *a priori* instructions of how good teaching is achieved.

Similarly, providing strategies and techniques for achieving aspects of good teaching, without developing a reflective capacity to interrogate their actual use, does not help to develop judgment. A good mentoring relationship is not one of master and apprentice, the one imparting technical knowledge and the other learning how to apply it. This version of “technical rationality” does not fit the development of teacher knowledge and understanding, which needs to be based on the mentee’s experience and to arise from a co-construction of meaning, in the way conceptualised by Freire, as a critical analysis of a “real or concrete context” which:

[...] involves the exercise of abstraction, through which, by means of representations of concrete reality, we seek knowledge of that reality. The instrument for this abstraction in our methodology is codification, or representation of the existential situations of the learners (Freire, 1972: 31).

In this case the existential situation of the learners is their experience of their classroom practice and the codification is the development of interpretations of how particular principles may be applied to the actual situation of the mentee. Articulation develops out of experience through reflection, which can be aided to a large extent by good mentoring processes and practices. It follows that the mentee’s experiences need to form the basis of the process of interpreting meanings, articulating practice. Freire has well encapsulated this requirement as “the context of authentic dialogue between learners and educators as equally knowing subjects” (*ibid.*, p. 32).

Mentors do have a broader perspective than the mentee and have a role to play in mediating external conceptualisations, but the two parties are “equally knowing”, in the sense that they both bring to the dialogue their own experience of what they discuss, through which they build mutual comprehension. The mentor and mentee co-construct the meaning of the practice in the sense that whatever is agreed between them includes later corrections of previous understandings. In other words, the construction of meanings is an on-going process. Meanings are not finalised, merely refined and the deepest insights are gained by co-construction. Discussion might go in a number of directions, guided by the responses of the mentee. Various conclusions may be reached and it is not possible to stipulate in advance of any such mentoring conversation what these might be.

An example might be a case of unsuccessful implementation of some suggested behaviour management strategy. After discussion both parties may agree that the advice was good but was inappropriately applied. They may decide on trying again to implement the advice, with additional understandings about possible contingencies. Or, they may disagree about the failure or otherwise to implement the advice. In this case the mentor who wishes to pursue a particular way of doing things would need to find a way to come at the issue again. The point is that merely demanding that any particular strategy be implemented as it stands, without the mentee understanding why, will not lead to the mentee gaining a deep understanding of managing lessons, such that her practical knowledge, her phronetic insight, is developed. A further outcome might be for the dialogue to take a different direction. The strategy itself might be called into question as a result of reflecting on the shared experience of trying to implement it.

#### ELABORATING A LANGUAGE OF PRACTICE

In the mentoring process mentors articulate what could be called the language of practice. What is true for the way human beings develop in relationships and develop a worldview through language, can be extended into understanding how the language of a practice develops and functions. By “the language of a practice” I mean articulation of the practice through descriptions and analysis of the practice, in a way that enables it to be communicated, and to enable future meanings. However, it is the nature of the language of practice that these meanings cannot be fully articulated. This is for three main reasons:

- a) The nature of the experience on which reflection and conversation pivots is complex, a function of many variables, and it is almost impossible for it to be completely recalled in memory. Only partial remembrances will occur.
- b) These remembrances may be coloured by the emotional state of either of the reflectors in the dialogue. The affective domain is a significant determinant of what and how we remember events.
- c) There are occasions when moral constraints impose a limitation on articulation, where the “white lie” is actually “the tact” of teaching (Van Manen, 1991). A mentor may not tell the whole story when she talks with a particular trainee teacher. Where any perceived shortcomings in the mentee’s behaviour or understandings may rely in some way on the mentee’s underlying qualities, the mentor may decide that this practice should be articulated incompletely, and only in the service of better teaching. For example, the trainee may be experiencing serious difficulties because the pupils do not like her, despite her sincere efforts to gain their confidence. The mentor may choose to “wrap up” what is said in a less than accurate articulation of what the mentor believes to be the case in order to spare the trainee’s feelings.

So the “teaching conversation” is not a disinterested dialogue as one would expect to occur in a purely academic seminar, for example. It is a dialogue governed by measures fit for that particular purpose, which include balancing articulation and solidarity. So while, as has been discussed, there may be occasions when the mentor decides not to be explicit in her evaluation about something that the mentee needs to develop, at other times the mentor may decide to be explicit. Discriminating between occasions when it may be appropriate to be tactful and when it is expedient to tackle a particular issue is a matter for practical judgement.

It may also be a matter of judgement for a mentor when to use a standard protocol and when to put it aside. The mentor needs to exercise judgement on the extent and pertinence of the standard protocol in relation to a particular mentee in a particular circumstance, e.g. the student teacher who does not follow the standard rules for how things should be done in the classroom, but who has a natural ability to enthuse the pupils and excellent subject knowledge, through which the pupils pick up much of value and importance. Some mentors, in my experience, are prone to stick rigidly to the standard protocol and to view the mentee as a “cause for concern” because she does not fit the “standard” picture. Other mentors are able both to tolerate the mentee’s lack

of “orthodoxy” and to use the standard protocol sensitively to try to enable the mentee to develop aspects of practice that the standard protocol advocates, and which the mentor understands to be valuable. In such cases, there is mutual trust and respect between the two parties, and this relationship, supplemented by guidelines and parameters of accepted “good practice”, can help to develop the mentee’s practice further.

What makes one mentor able to act “outside the box” and set aside the protocol may be a function of their own practice. A number of factors come into play. It is likely that the mentor is a comfortable “risk taker” in her own teaching, able to take constructive criticism, and is supported in this teaching behaviour through a favourable school culture.

#### FORMATION OF INDEPENDENT CHARACTER – DIVERGENT VIEWS

Generally, it is through the mentor and trainee’s dialogue that a common interpretation of the practice is created. This interpretation is clearly not a definitive account of the meaning of the experiences shared and explored. The mentor and the mentee may disagree, and this disagreement may range across a continuum, from minor disagreement about an aspect of practice to serious and far-reaching conflict of views. There can in fact be no definitive version of the truth in the case of two people interpreting their own experiences. It is more “the fusion of horizons that takes place in understanding” (Gadamer, 1975, p. 273).

As in textual analysis so in analysis of situations. In hermeneutic understanding the truth is to be found in the reading rather than in the text. The notion of textual interpretation is taken as analogous here with interpretation of the teaching situation or events in a mentoring process. When we research into the historical context of a literary text, or provide biographical details about the author, we may have a context for understanding the text, but a person reading or hearing a text brings her own cognitive and affective “baggage” to make a meaning. Texts might be said to “speak” to the readers’ or listeners’ current situations.

This does not mean that all interpretation of text or speech is purely subjective: the text itself will place limits on how we can understand it. In mentoring, the mentor may bring explanations taken from a standard protocol, which may illuminate the mentee’s understanding of her practice, as biographical details may illuminate the reading of a text. However, the mentee undertakes a synoptic process in integrating this “information” with her own experience of the teaching. Since we do work from our own individual perspectives when discussing practical situations, in a sense we all have a certain bias. There are,

of course, rational means for establishing common viewpoints, such as appeal to evidence. Procedures governing courses of pre-service education usually specify which people should be approached and under which particular circumstances of differences and conflict.

Different views about teaching situations are not always resolvable. This is significant for teacher education and education in general, because it acknowledges that diverse viewpoints are possible. A variety of views about what constitutes good teaching is valuable – there is genuine diversity to be found in teaching. There are however, the constraints of pupil achievement and, arguably more importantly, there are normative constraints to welcoming diverse viewpoints in teaching. For example, I would personally take issue with a teacher whose pupils learned little and I would be prepared to argue from evidence that my “view” was rationally grounded. I would also take issue with a teacher who pronounced racist views, however “genuine” the teacher’s personal perspective on history and race.

With the above reservations in mind it is reasonable to conclude that there cannot be one definitive view of good practice, since each teacher must recreate the teaching afresh in her own classroom for the particular pupils in front of her. While there are generic skills and tried and tested curriculum content and methods, each new lesson is a unique undertaking. Just as each class will contain to some extent a diverse community of learners, similarly each cohort of student teachers will contain a varied group.

As well as normative constraints there may be practical constraints on promoting a plurality of views about good practice to new teachers. They may be obliged to teach a particular curriculum by government or by their schools; may experience pressure to teach to a particular prevailing orthodoxy, or pressure from within a school to teach for high examination results, to the detriment of the progress of non-high achievers. Any of these constraints may force a particular view of what good teaching is and disable a tolerant view of diverse perspectives. However, openness to divergent perspectives is a quality we would wish to encourage, the ability to encounter different views and to interrogate our own conceptions.

## CONCLUSION

Teaching is a high-skilled vocational practice. The knowledge and understanding required to teach successfully is neither wholly theoretical nor wholly practical. Learning comes about through dialogical means, in social situations.

Inducting new teachers into the practice of teaching is aided by having a dedicated “other”, going through a process with the new teacher that I have identified as mentoring. The community of practice is important as well and warrants a longer discussion than is possible here.

Teachers are engaged on a fundamentally normative endeavour in their relationships with others – their students, other teachers, parents, helpers and so on. To conceive of teaching in this way is to understand that training in specific skills and education of theoretical matters are necessary but not sufficient conditions for teacher education. What is required is more fundamental: it is formation, not training.

## REFERENCES

- ALDRIDGE, David (2015). “The Role of Higher Education in Teacher Education: A reorientation Towards Ontology”. In HEILBRONN, Ruth and FOREMAN-PECK, Lorraine (eds.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. London: Wiley Blackwell, 111-131.
- BEISHUIZEN, Jos et al. (2001). “Students’ and teachers’ cognitions about good teachers”, *British Journal of Educational Psychology* (2001), 71-185-201.
- BIESTA, Gert (2015). “How does a competent teacher become a good teacher?: Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education”. In HEILBRONN, Ruth and FOREMAN-PECK, Lorraine (eds.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. London: Wiley Blackwell, 3-23.
- BOUD, David; KEOGH, R. and WALKER, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page Ltd., 92.
- BRITZMAN, Deborah P. (1986). “Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education”. *Harvard Educational Review*, 56(4):442-56.
- BRITZMAN, Deborah P. (2003). *Practice makes Practice: a critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- DEWEY, John (1916). *Democracy and Education, The Middle Works of John Dewey, 1899-1924 Volume 9. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. First release, electronic edition.
- DEWEY, John (1990). *Essays, The Later Works of John Dewey, 1925-1953 Volume 17: 1885-1953, The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. First release, electronic edition.
- FREIRE, Paulo (1972). *Cultural Action for Freedom*. London: Penguin Books.
- GADAMER, Hans-George (1975). *Truth and Method*. New York: The Continuing Publishing Corporation.

- HEILBRONN, Ruth (2008). *Teacher Education and the Development of Practical Judgment*. London: Continuum International Publishing Group.
- HEILBRONN, Ruth (2010). "The Reflective Practitioner". In *Critical Practice in Teacher Education: a study of professional learning*. HEILBRONN, Ruth and YANDELL, John (eds.). London: IoE Press., 29-38.
- HIGGINS, Chris (2010). "The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice", *Journal of Philosophy of Education*, 44:2-3.
- LIU, Shujie and MENG, Ling (2009). "Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4):313-28.
- MAYNARD, Tricia and FURLONG, John (1995). "Learning to teach and models of mentoring". In KERRY, T. and MAYES, A. (ed.), *Issues in Mentoring*. London: Routledge, in association with the Open University, 10-24.
- MCLAUGHLIN, Terry (1999). "Beyond the reflective teacher", *Educational Philosophy and Theory*, 31(1):9-25.
- MOORE, Alex (2004). *The Good Teacher*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- ORCHARD, Janet; HEILBRONN, Ruth and WINSTANLEY, Carrie (2016). "Philosophy for Teachers (P4T): developing new teachers' applied ethical decision making", *Ethics and Education*, 11(1):1-13.
- SCHÖN, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- SCHÖN, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, Donald A. (1992). "The theory of inquiry: Dewey's legacy to education", *Curriculum Inquiry*, 22(2):119-39.
- STANDISH, Paul (2014). "Teaching Exposed: Education in Denial". The Boyd Lecture 2014. [http://www.academia.edu/21604239/Teaching\\_Exposed\\_Education\\_in\\_Denial\\_The\\_Boyd\\_Bode\\_Lecture\\_2014](http://www.academia.edu/21604239/Teaching_Exposed_Education_in_Denial_The_Boyd_Bode_Lecture_2014) (Accessed 24.03.16).
- STOLL, Louis and LOUIS, Karen S. (2007). "Professional learning communities: Elaborating new approaches", *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*.
- VAN MANEN, Max (1991). *The Tact of Teaching*. Alberta: The Althouse Press.
- WANG, Ming-Te and HOLCOMBE, R. (2010). "Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school", *American Educational Research Journal*, 47:63.
- WIEDMAIER, Cheryl D.; MOORE, C.; ONWUEGBUZIE, A.; WITCHER, A.; COLLINS, J. and FILER, C. (2007). "Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers", *American Educational Research Journal*, 44(1):113-60.

# POR UNA FORMACIÓN CULTURAL EMANCIPADORA

EDUARDO MARTÍNEZ

## UNA PANORÁMICA SOCIAL Y CULTURAL

Durante años, la misión del mundo educativo ha consistido en preparar a los alumnos para la vida que aguarda fuera de las aulas. Pero, de un tiempo a esta parte, son cada vez más numerosas las voces que aseguran que lo que la educación debe hacer es preparar a sus aprendices para el mercado laboral. Lo que vendría a decir que, al menos para una parte importante de la población, la vida se ha convertido en una eterna entrevista de trabajo. Así pues, no debería sorprender a nadie que los estudios culturales, artísticos o filosóficos hayan sido relegados a un gris segundo plano dentro del panorama educativo. No faltan motivos para este menoscabo. Pero dichos motivos desbordan el lugar común que señala la crisis desatada en el año 2008 como culpable del fervor por la austeridad económica que desde entonces parece haberse adueñado de Estados y empresas. O que la enseñanza de conocimientos técnicos y científicos se haya situado a la cabeza de los sistemas de estudios, por considerarlos impulsores económicos en un mundo en el que la única riqueza digna de tal nombre es la monetaria. Determinadas políticas de raigambre neoliberal, muy presentes antes del año 2008, o la implantación de ciertas reformas educativas expulsaron lo artístico y las humanidades de sus programas de estudio. Pero ninguno de estos factores explica, ni por sí solo ni en conjunto, el mayoritario silencio que acogió el destierro de humanidades y aprendizaje artístico de escuelas, institutos y universidades.

Si menos gente de la que habría sido deseable, al menos para los que defendemos la importancia de la cultura en el mundo educativo, peleó con fuerza y convicción por el aprendizaje de dichas materias, fue porque la sociedad misma llevaba ya un tiempo considerando todo lo relacionado con la formación cultural como algo descartable por superfluo (Ordine, 2013). Conviene recordar el escaso revuelo que levantó el relego de estos estudios artísticos y filosóficos hasta lo prácticamente residual dentro del mundo educativo. Solo eran

simples entretenimientos para los miembros de una sociedad que de la noche a la mañana se habían descubierto sin tiempo que perder. Ninguno de estos conocimientos daba de comer, ni pagaba escuelas u hospitales. Pero esta era, y es, una visión de la cultura y las humanidades que complementa una insalubre visión de la vida, y que convierte a hombres y mujeres en criaturas meramente funcionales, incapaces de gobernar su propia existencia o de imaginar otra mejor.

Esto no implica que la cultura sea una relamida panacea que traerá paz y concordia a la humanidad, o que el dinero no sea un bien necesario para sobrevivir, en sentido estricto, en el mundo de hoy. Sencillamente, no hay nada de «accesorio» en la formación cultural. La cultura no es un tótem intocable, pero tampoco una bagatela. Todo lo contrario: a través del disfrute y observación de libros, películas, pinturas u obras teatrales, entre muchos, muchos otros objetos culturales, una buena formación cultural es la única forma humana de acceder a un mínimo de autonomía real, con la que uno puede vivir su vida en sus propios términos y con todas las consecuencias. Por eso resultan tan importantes para el pleno desarrollo de cualquier ser humano y deben recuperar su lugar en el mundo educativo. Porque el papel de la educación que se defiende desde estas líneas no es el de alimentar la sumisión (Massa, 1990), independientemente de la forma que tome, sino el de enfrentarla, cuestionándola tanto desde dentro como desde fuera del aula. Y para ello, para que esta educación que se desea libre no se quede en lemas aprendidos, la formación cultural de los maestros ofrece la mejor perspectiva para conseguirlo, si no la única. Pero ¿por qué?

#### APUNTES Y PUNTUALIZACIONES

En su uso más extendido y cotidiano, entendemos por «cultura» la acumulación de conocimientos sobre cualquiera de las artes humanas. Según esta popular definición, la cultura es algo que se tiene, que se posee y se acumula a través de libros, películas, pinturas, canciones, esculturas o cualquier otro tipo de soporte cultural. Bienes que definen a sus consumidores como personas «cultas» según la cantidad de objetos culturales que hayan podido asimilar o poseer hasta ese momento de su vida. Y que, dependiendo de su grado de «artisticidad», aportan mayor o menor cantidad de cultura a su consumidor.

Por lo general, esta graduación responde a una escala de valores que, a su vez, divide a los consumidores culturales entre aquellos que son cultos, o más

cultos, y aquellos otros que no lo son, o que lo son menos. Entendiendo, siempre según esta definición, que alguien más culto será más inteligente que alguien que lo es menos, lo cual equivale a considerar idiotas a aquellos que, por los motivos que sean, no gozan de esa muy determinada concepción de la cultura, compartimentada entre «alta» y «baja» cultura.

Pero esta definición, y la dicotomía que la sustenta, son falsas. Ni siquiera los diccionarios se hacen eco de ella. Los hombres y mujeres cultos a los que se refería el párrafo anterior deberían ser, en realidad, hombres y mujeres «cultivados». Una diferencia que puede parecer una perogrullada, pero que marca una distancia esencial entre la visión de la cultura recién mencionada y otra, mucho más rica y problemática, que se desarrollará a partir de aquí. Si nos ceñimos a una de las definiciones oficiales de la palabra, aquella que según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) asegura que la cultura es un «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.», veremos que, si bien la estupidez humana existe, no ser culto en un grado mínimo es humanamente imposible. Y ni una cosa ni la otra tienen que ver con la bajeza o altura de las obras artísticas que se disfruten.<sup>1</sup>

Porque la cultura es el mayor y más potente creador de sentido del que dispone el ser humano. Y todos, absolutamente todos los seres humanos, viven en ese estadio, con un mayor o menor grado de conciencia. Es independiente de las posibilidades de escolarización de cada uno, o de los conocimientos literarios o musicales que se tengan: ser humano equivale a ser culto, aunque no necesariamente a ser una persona cultivada. Como seres cultos, hombres y mujeres somos criaturas condenadas a aprender, en todo momento, del entorno que nos rodea. Podemos hacerlo de forma más o menos sofisticada o elaborada, pero siempre lo hacemos a partir de ese conjunto de ideas llamado cultura, que modula nuestros actos, nuestra sensibilidad y nuestra manera de pensar a lo largo de nuestra vida.

Un período vital que abarcará más o menos, pero al que pueden sobrevivir historias, poemas, canciones, pinturas, películas, obras de teatro u otros objetos culturales. Obras artísticas que recogen la sensibilidad y razón del momento en el que han sido ideadas, filtrados por las particularidades de los individuos que las crearon. Y por eso también podríamos definir la cultura como un

1. Buscando respetar esta neutralidad, este texto carece de referencias directas a ninguna obra artística que pueda establecer una escala de valores determinada. Que cada uno encuentre sus propios referentes culturales para ilustrar lo que aquí pretende explicarse, sin imposiciones ni condicionamientos externos, sustentados en gustos personales o lugares comunes aceptados por la Historia.

sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive (Ortega y Gasset, 2010), y como receptáculos culturales los objetos culturales constituidos por libros de textos literarios, poéticos o teatrales, películas, discos o, en los últimos años, archivos informáticos capaces de albergar todos los anteriores. Mensajes embotellados que son lanzados desde la isla del presente de su creador a un mar que, una vez cartografiado y estudiado, llamamos Historia. Desde este punto de vista, una obra literaria escrita en el siglo XVIII no solo abarca un conglomerado de contenidos y estética, capaces de hacer pensar y sentir a quien la lea, sino la cultura a través de la cual el mundo adquirió un sentido en aquellas coordenadas geográficas e históricas.

Así pues, una obra de contenido y formas desequilibradas, agresivas, desagradables y vejatorias no es ni más ni menos «cultural» que otra que resulte bella, equilibrada, templada y respetuosa. Ambas han sido hechas por uno o varios individuos vinculados a una forma de comprender el mundo, al que alimentan a partir de sus obras en un constante toma y daca. Las dos son pensamientos y emociones, ligados indefectiblemente a la época que los vio nacer, que toman una forma —literaria, audiovisual, musical, teatral o de cualquier otro tipo— que permite a su vez pensar y emocionarse tanto en su época como en cualquiera de las posteriores. Gracias a esta capacidad para sobrevivir al paso del tiempo, los objetos culturales que han llegado a nuestros días desde el pasado reflejan para el presente al menos una porción de su época y de la sensibilidad y mentalidad del artista responsable. Pero este no es un viaje inocuo: la cultura de la que surgen condiciona, induce pensamientos, sensibilidades y valores morales en la época a la que van a parar, tal y como hicieron en el momento en el que fueron contempladas por primera vez.

Porque si el pensamiento precede a la acción, el cultivo de ese pensamiento abre un nuevo mundo de posibilidades de actuación. Y, por el mismo motivo, un pensamiento que no se cultiva no solo se atrofia, sino que limita soberanamente las posibilidades vitales de su propietario, condenado a un aquí y ahora en el que ni pincha ni corta. Pero entonces, ¿por qué se ha denostado la formación cultural, no ya desde las altas esferas o desde una determinada concepción de la pedagogía, sino incluso a pie de calle? Si consideramos la expulsión de la formación cultural del alumnado un crimen contra la educación, en cuanto vulnera una parte esencial de su cometido o convierte el mundo en un lugar más gris, ¿a quién beneficia este crimen? Si la falta de «cultivo» implica menor autonomía y variedad de pensamiento y de conducta, ¿quién es el culpable de estas carencias?

## UNA CULTURA INVISIBLE

Como se ha dicho antes, independientemente de la poda cultural que se le haga a cualquier sociedad, el absoluto vacío de sentido cultural es humanamente imposible. Siempre hay un mínimo conjunto de ideas, impulsadas por muchos o por pocos, que hacen de brújula vital para el ser humano. Y nuestro sistema cultural, el neoliberal, no iba a ser menos. Aunque una serie de particularidades históricas y tecnológicas lo convierten en uno muy especial.

El neoliberalismo es una «teoría política y económica que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado» (RAE). En consecuencia, la cultura neoliberal ignorará o intentará reducir esa estructura de ordenamiento y gestión pública que entendemos como Estado y que, al menos en nuestro país, se encuentra más o menos sujeta a la soberanía democrática de la ciudadanía. Lo que implica que nuestra joven democracia, con todas sus numerosas imperfecciones, se encuentra basada en una cultura que pretende reducir el alcance democrático de sus ciudadanos (Nussbaum, 2012), a favor de la desregularización económica. Y eso en parte es así porque es una cultura basada en la especialización y formada en el ámbito educativo, una cultura que atomiza el cuerpo social para reagruparlo bajo una tecnocracia que escapa al control de la ciudadanía. Y, lo que es más perjudicial, que rehúye también a su entendimiento. Los habitantes del neoliberalismo son, somos, esos «nuevos bárbaros» (Ortega y Gasset, 2012) incapaces de comprender el mundo desde un punto de vista amplio y global, pero que actuamos orgullosamente como si lo hiciéramos. La especialización ha cedido el timón de la vida de muchos de nosotros a numerosos expertos de conocimiento en áreas aisladas de la vida humana, pero que ignoran por completo cualquier otro aspecto de esa vida.

Este conocimiento compartimentado provoca que nadie sea capaz de establecer una visión de conjunto o saber qué consecuencias tendrá en las demás áreas vitales una acción tomada en una de ellas (Ortega y Gasset, 2012). Y es en esta alienación donde la tecnocracia echa raíces y se fortalece, hasta convertirse en un sistema de ideas, de cultura, artificial y asistencialista. Vista desde esta perspectiva, nuestra cultura ha abortado el establecimiento de un contexto global demostrable o comprensible para los que vivimos en ella, o al menos lo ha dificultado enormemente. Nuestra incapacidad para argumentar nuestras acciones y lugar en el mundo nos ha hecho dependientes y, con ello, inseguros de nuestras propias capacidades y conocimientos. Y esta sensación de vivir en un sistema cultural cuyo sentido último se nos escapa promueve el inmovilismo y la necesidad de que se nos asista, de dejarnos guiar por terrenos en los

que no podemos ver porque no sabemos cómo. Pese a toda la información de la que disponemos, nada parece tener sentido o un valor determinado. La verdad se ha convertido en una intuición, una «cuestión de opiniones» cuya refutación se encuentra casi siempre fuera de nuestro alcance. La medida de las cosas es su precio de mercado o del estatus social que otorgan, vinculado al económico. Pero lo anterior no resultaría demasiado problemático si no fuese por que el neoliberalismo no se plantea como una cultura, sino todo lo contrario: se postula como la realidad. La cultura neoliberal se contempla a sí misma como la cima de un largo proceso histórico en el que el resto de las culturas se han reajustado o sintonizado en una frecuencia de onda «correcta»: la suya. Ha logrado lo que la caída del Muro de Berlín en 1989 o la cacareada muerte de la Historia (Fukuyama, 2015) anunciaron durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado: ser única e invisible. Y lo ha logrado al contradecir toda afirmación sobre la cultura y los objetos culturales que pueda enturbiar su visión absolutista de la vida humana y sus derivados.

Si al principio de este apartado se ha comentado que la cultura es un sistema de ideas desde el cual el tiempo vive, está claro que, por su viciada inmediatez, por el oscurantismo del que hace gala gracias a la especialización y por su capacidad para ofrecerse a sí misma como única forma válida de entender el mundo, la neoliberal es una cultura capaz de dar el carpetazo a la Historia, entendida como un conjunto de contextos en cambio perpetuo. Lo que implica, como se explicará algo más adelante, que también ha dado esquinazo al conocimiento, en el sentido más amplio del término. Esta falta de contexto, sumada al menoscabo de cualquier otra forma de entender la realidad que no corresponda con la del neoliberalismo, ha logrado convertir el «ahora» neoliberal en el «siempre» histórico. No es posible atisbar otra cosa en el horizonte mediático que no sea lo ya conocido. Y los objetos culturales no son una excepción a esta norma, que los convierte en fetiches que definen a sus consumidores. ¿Y cómo nos definen? ¿Cómo son estos objetos culturales? Se diría que eminentemente visuales, como no podría ser de otro modo en nuestra sociedad de la imagen. Pantallas de teléfonos y dispositivos móviles, ordenadores, cine o televisión son algunos de los canales por los que una serie de ideales muy determinados se vuelcan sobre la sociedad. Dejando a un lado mensajes más o menos institucionales provenientes de estructuras de Estado elegidas de forma más o menos democrática, los más potentes —por poderosos— «artistas» de nuestra era pueden no coincidir en las formas pero sí en el fondo. Mayoritariamente jóvenes, físicamente atractivos según un muy determinado canon de belleza, individualistas y de pose agresiva, la presencia mediática de estos hombres y mujeres constituye por sí misma un mensaje más potente que el conte-

nido de las películas, canciones o vídeos en los que participan. Sus lemas parecen ser el abrazo a lo instintivo, entendido como sinónimo de autenticidad o «estado natural», y el culto al yo vinculado al culto al dinero que uno es capaz de generar. Es el pez que se muerde la cola. El culto a la juventud encadena al presente y condena todo lo que pueda venir de un pasado diferente del mundo en el que vivimos, y el abrazo a lo instintivo, otro símbolo de inmediatez, condena al inmovilismo absoluto al reprobar cualquier tipo de reflexión que pueda impulsar un cambio.

Visto así, no parece casual que en la mayoría de las dictaduras se haya dedicado una especial atención y apoyo a la industria del cine y, posteriormente, a la del audiovisual: la alfabetización es innecesaria para poder comprender el significado de una o varias imágenes, siempre que su contenido sea sencillo. Si las palabras son símbolos con una elevada iconicidad —es decir, que estéticamente nada tienen que ver con lo que representan una vez escritas—, las imágenes sí guardan un gran parecido con aquello que simbolizan, aunque sean capaces de construir discursos tan complejos como los de un texto literario. Pero, en cambio, el proceso de comprensión que requieren es inmediato y, por lo tanto, mucho menos racional y distante. No por nada, los objetos culturales neoliberales nos dicen una y otra vez que el mundo es de los fuertes; aunque eso reduzca la concepción que uno pueda tener de fortaleza a lo físico, o a la pura inconsciencia. Porque, se nos asegura, la llamada de lo salvaje debe ser respondida, de nuevo, sin pensar. Resumiendo, que la duda es un error propio de espíritus débiles, ya que la seguridad en uno mismo es lo que nos da un lugar privilegiado en el mundo. O, lo que es lo mismo, desobedecer o siquiera cuestionar nuestro entorno personal, social o laboral tiene consecuencias. Poner en duda el objetivo hacia el que parece encaminarse el mundo es una traición que condena al infierno del neoliberalismo: la pobreza. Y ser pobre hoy, en un mundo «libre» como este, es sinónimo de ser el perdedor de un juego sobre cuyas normas no ha decidido ninguno de los jugadores.

Puede argumentarse que estos objetos no hacen sino recoger el espíritu de los tiempos, o que tenemos los objetos culturales que pedimos. Pero ¿tenemos posibilidad de *pedir* otros y que se nos escuche? ¿Alguien decide sobre los contenidos o modelos que se filtran a través de estos objetos culturales?, ¿o sobre los argumentos de sus historias? Teniendo en cuenta que muchos de estos objetos culturales son ideados y diseñados en los despachos de empresas ajenas a toda soberanía que no sea la de sus accionistas, la respuesta es no (Illescas, 2015). No tenemos ningún control sobre estos objetos o sus contenidos. Lo que, en el peor de los casos, es como decir que no tenemos ningún control sobre nuestros pensamientos y las acciones que estos apuntalan. Porque los

valores que se vuelcan en nuestra sociedad a través del cordón umbilical que suponen los medios de comunicación y, en este caso, de perpetuación cultural, a través de un aplastante poder de difusión<sup>2</sup> no cuentan con nuestra participación. Las llamadas «industrias de la conciencia» (Illescas, 2015), creadoras de sentido que, dominadas económicamente por unos pocos, condicionan la vida de una inmensa mayoría, han convertido un discurso dominante en uno de dominación (Gómez, 2015).

Existe una gran diferencia entre un tipo de discurso y el otro: el dominante es mayoritario, independientemente de sus cualidades o defectos, pero el de dominación es incuestionable, por único. De este modo, los valores que transmite de forma unidireccional se convierten en estándar, ya sea la belleza, el sentido del honor o el del deber. Pero esto no se consigue solo a través de un conjunto de objetos culturales, sino de su efecto sobre la sociedad, de su capacidad para que se acepten y asimilen. Y, en este aspecto, la tecnología y el dinero para comprarla son cruciales para la propagación de estos modelos. Es cierto que existen culturas alternativas a la neoliberal, pero estas carecen de su potencia para llegar a todos los confines del planeta. Y, como ocurre con toda idea, estas culturas morirán cuando nadie sea capaz ya de pensarlas ni quede ningún objeto cultural que las recuerde, al igual que todo sistema político o económico que carezca de una cultura fuerte que los respalde. Llegados a este punto, la alteridad dejará de existir y solo habrá la alienación de una cultura sustentada a su vez en la alienación de los seres humanos que la conforman.

Nada de lo anterior parece una estructura cultural fruto de la casualidad, desde el momento en que alimenta la opción vital propia del neoliberalismo. No es un orden lógico o «natural», sino cultural, como cualquiera de los que lo han precedido. Lo que ocurre es que, para perpetuarse en el tiempo, una cultura de estas características necesita como el agua de mayo una sociedad incapaz de moverse sin ayuda, inútil cuando se trata de contemplarse a sí misma desde una mínima distancia o reflexividad, y que confunde libertad con desamparo social y económico cuando en realidad pierde a marchas forzadas su capacidad para influir en el mundo que la rodea.

2. Un poderío que se ha visto muy beneficiado en los últimos años por la irrupción de las redes sociales (RR.SS.), capaces de propagar *links* vinculados a algunos objetos culturales a la velocidad del rayo. Esta difusión, aparentemente inocua, revela el lugar de muchas de estas obras en nuestra cultura. Gracias a las omnipresentes *cookies* que pueden encontrarse en incontables y muy transitadas páginas web, pueden establecerse retratos de usuarios para después ofrecerles productos que, supuestamente, encajan con su «perfil». Esto implica que, cuanto más se difundan estos objetos culturales, mayor será la cantidad de usuarios a los que se podrá ofrecer productos, lo que convierte a muchas de estas obras en simples piezas de un engranaje que no está interesado en la calidad, sino en el beneficio económico (Illescas, 2015).

## POR UNA FORMACIÓN CULTURAL EMANCIPADORA

Quien controla el lenguaje controla la cultura. Por eso, y no por una cuestión de supuesta superioridad intelectual, ser una persona cultivada es algo importante desde una perspectiva vital y, por consiguiente, también educativa (Ortega y Gasset, 2010). Porque implica entender los objetos culturales para así poder comprender, mejor o peor, el mundo en el que se vive e intervenir en él de forma consciente y no refleja, conociendo todas las opciones disponibles y creando otras nuevas en caso de necesidad o por el puro placer de hacerlo. Además, esta formación cultural del profesorado es transversal, no comprende una única área del conocimiento o una asignatura curricular particular, sino que afecta a la forma de razonar y sentir del individuo. Por lo tanto, ofrece necesariamente una visión de conjunto. Implica la creación de un discurso propio, una misión imposible a menos que se conozca el lenguaje con el que se crea este discurso, como se explicará más adelante.

Según este principio, esta formación no trata de acumular conocimientos, o de aprenderlos de forma memorística, sino de apropiarse de ellos para pensarlos de forma autónoma, alérgica a cualquier discurso basado en lugares comunes. Lo contrario perpetúa una visión del aprendizaje que solo alimenta un ciclo de dependencia propio de la tecnocracia, cultural en este caso. Y, de ser así, sus principios se convertirían en dogma, en un nuevo instrumento de dominación. Por eso lo que se propone es un proceso de alfabetización cultural con el que empoderar a sus aprendices. Porque, coherentemente con su posición actual dentro de esa cultura neoliberal que se ofrece simple y llanamente como un resultado histórico final, la formación cultural no ofrece sino una incesante búsqueda en la que no hay respuestas correctas o erróneas. Su objetivo es generar preguntas, debate y cuestionamiento de lo que ya se daba por sabido. Estudio en sentido estricto, en definitiva. Y, en consecuencia, verdadero aprendizaje. Así, aquí no se establece una diferenciación entre «buena» y «mala» cultura, sino el cuestionamiento de todas ellas a partir de un proceso de comparación que —qué remedio— aplicamos desde nuestro presente aunque sin perder de vista épocas pasadas o culturas ajenas a la nuestra.

Este proceso tiene su base en la «lectura» de objetos culturales como ilustraciones, acertadas o no, del contexto al que pertenecen, independientemente de su calidad artística. No se trata de consumir estos objetos culturales, sino de «leer [...] y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente» (Freire, 2012). Leer imágenes, piezas musicales o pinturas con la emancipación del pensamiento como

primer objetivo. Por eso, y ya sean obras literarias clásicas o contemporáneas, cómics, películas, piezas musicales, videojuegos o *reality-shows*, deben contemplarse según un mismo baremo, el del propio usuario, con su sensibilidad y forma de entender el mundo que lo rodea. Esto significa que la formación cultural que se pretende defender desde estas páginas guarda más relación con la investigación y la búsqueda que con la acumulación de datos o la satisfacción del gusto personal. Una cultura que se experimente implica el análisis de lo que a uno lo atrae, pero también entrar en contacto con objetos culturales calificados de oídas como pobres, repelentes o desagradables. La comodidad o el apoltronamiento en los propios prejuicios son anestésicos que los maestros de hoy y de mañana no pueden permitirse. Porque, si renuncian a pensar por sí mismos, la capacidad de agitación personal que requiere la educación para poder desplegarse en todo su esplendor queda en agua de borrajas.

Rechazar la mercantilización de la educación no significa convertir centros escolares y universitarios en torres de marfil que contemplan por encima del hombro al resto de la humanidad. Si el mundo, y la cultura que le da sentido, no entra en las aulas para su contemplación y estudio, la educación carece de sentido. Y entrará, sin duda del brazo del alumnado, pero el maestro debe ser capaz de cuestionarlo para sus alumnos, no para adoctrinarlos en su visión de la cultura, sino para que la conozcan y puedan posicionarse ante ella. Esta formación cultural desarrolla el pensamiento crítico, ético y moral, y lo hace desde una perspectiva amplia e integradora porque un discurso basado en la búsqueda de lo verdadero ni entiende de clases ni tampoco de etnias. La verdad, si es verdadera, lo es para todo el mundo, aunque evidentemente no nos afecte a todos por igual (Nussbaum, 2012). Construir un discurso a través de la lectura, visionado o escucha de estas obras culturales implica hacerlo también sobre nuestra realidad cotidiana. Nos sensibiliza, nos perturba, nos pone en la piel de héroes y villanos. Nos *forma*, en sentido estricto. Por eso los objetos culturales ofrecen un perfecto campo de entrenamiento personal (Lebidinsky, 2009). Y por eso esta formación no consiste en una simple absorción: implica contrastarnos a nosotros mismos con los contenidos de textos, imágenes u otras formas culturales. Pero su lectura nos introduce en un laberinto en el que es necesario conocer los valores y antivalores que definen no solo nuestro contexto cultural y personal, sino también los que nos son ajenos y hasta contrarios a nuestros principios. Desconocerlos no impide poder leer y entender los contenidos de una obra determinada, pero sí comprender el sentido de estos contenidos. Su significado.

## VALORES, ANTIVALORES Y CONTEXTO

Valores, antivalores y su contextualización son tres elementos íntimamente relacionados entre sí. Son interdependientes. Una formación cultural en valores estaría peligrosamente coja sin otra que formase en la existencia y reconocimiento de antivalores. Y ninguna de las dos tiene el más mínimo sentido sin un contexto que las sitúe en un momento determinado, personal o histórico. Sobre esto último, la cuestión de base es sencilla, pese a que sus consecuencias son tremendamente complejas. Casi sin excepción, lo que define la bondad —o valor— y la maldad —o antivalor— de una determinada actitud o pensamiento depende del contexto en el que se enmarca. Pero antes de desarrollar este último y fundamental punto, clarifiquemos algunos conceptos.

Un valor moral es, por definición, positivo. Agrupa pensamientos y actitudes constructivas que pueden tomarse como modelos de conducta. En nuestra sociedad su puesta en práctica es muchas veces una acción solitaria y hasta a contracorriente, pero siempre son vistos como acciones que harían de la nuestra una sociedad mejor, más digna y más justa. O eso es, al menos, lo que deberían ser sobre el papel. Porque las virtudes de su aplicación, ya sea a través del mundo del arte o de nuestras acciones, nos introducen en un terreno mucho más pantanoso.

La existencia de antivalores pone en tela de juicio el positivismo, la pureza de intenciones de los valores morales, enturbiando su claridad y poniéndolos a prueba. Pero en este enjuiciamiento reside uno de los mayores méritos que pueden ofrecer los antivalores para la formación ética de las personas adultas. Un antivalor conjuga lo culturalmente señalado como negativo. Aglutina conductas antisociales, destructivas, pensamientos mezquinos y se opone al justo equilibrio que compone su Némesis, los valores. Enaltece lo feo, lo malo, abre las puertas a una armonía disonante (y, en el mejor de los casos, a una belleza) que escapa al equilibrio y maneras de los valores morales, a los que define por oposición y así los fortalece (Nietzsche, 2012). Por eso, resulta harto curioso el maltrato que han sufrido de un tiempo a esta parte, más si tenemos en cuenta su vivificante rol desde una óptica cultural y formativa: causar problemas que requieren o bien solución o bien escándalo, pero siempre implicación (Lardín, 2011). Pese a todo, la corrección política, una visión blanquecina y abúlica del entretenimiento o la mera pereza parecen haber relegado lo malvado, lo desequilibrado y desagradable a las catacumbas de nuestra cultura, lo cual ha vaciado de contenido la positividad de los valores morales. Si estos últimos enaltecen las ansias de justicia, la ausencia de antivalores no permite tener en cuenta la

posibilidad de que en nombre de lo justo se puedan cometer verdaderas atrocidades. Los primeros son ideales virtuosos y necesarios, pero los segundos son curas de humildad, que obligan a lidiar con las limitaciones y vicios que nos hacen humanos por vulnerables, y que precisamente hacen necesaria la presencia de valores. Los unos carecen de sentido sin los otros, ya que alguien incapaz de saber qué es el mal y qué significa difícilmente podrá saber qué es el bien y por qué debe defenderse.

No obstante, bien y mal, o valor y antivalor, serán constructivos o destructivos dependiendo del orden en el que se enmarquen, del contexto en el que se integren. Y este contexto no tiene por qué ser tangible, sino que puede pertenecer a un ámbito de ficción, como una novela o una película. Pero su identificación solo puede lograrse mediante su contextualización, lo cual, aunque no siempre fácil, sí resulta muy interesante por revelador.<sup>3</sup> La cacareada dicotomía que identifica orden o civilización con bien, y caos o desorden con mal, es muchas veces interesada, pero siempre se encuentra ligada al *statu quo* al que define inevitablemente, ya sea este real o de ficción, perteneciente a la realidad de la obra. Por todo lo anterior, no se trata de memorizar dónde se encuentran los valores y los antivalores, sino de saber qué son los unos y los otros para poder aplicarlos o rechazarlos según la voluntad moral y el contexto en el que aparezca cada uno. Cuando una cultura o un objeto cultural ensalza a algunos individuos como héroes y rechaza a otros como villanos, o desdeña a determinados sectores de la sociedad mientras otorga todo el protagonismo a otros, nos ofrece un certero retrato de su visión de la moralidad a través de un muy determinado uso del lenguaje. Del mismo modo que una obra representa el mundo y la cultura de la que surge, define tanto a esa época como la postura del artista respecto a ella. Analizar esa posición permite clarificar un discurso para poder dialogar con él de igual a igual.

## PIENSO, LUEGO EXISTO

Este proceso implica una toma de autoconciencia que difícilmente puede completarse si solo se analiza la cultura que define nuestra actualidad. Si vivi-

3. Esta tríada se encuentra en la base de la iniciativa «Instantáneas culturales», que se explicará de forma más pormenorizada en un capítulo posterior de este libro, y que se encuentra integrada en la asignatura Procesos Educativos y Práctica Docente en la Educación Primaria, impartida en los estudios de grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Barcelona. Existe una iniciativa muy similar y de idéntico nombre, que se imparte como asignatura optativa dentro del máster de Psicopedagogía de UNIBA. En este caso, cuenta con el firmante de estas líneas como coordinador y corrector de las materias, escritas y seleccionadas junto al profesor David Moreno Poza.

mos a través de la cultura, a partir de ese tejido de pensamientos e ideas, un pensamiento yermo por poco cultivado siempre será más incompleto que uno que sí lo está. Y, por lo tanto, su campo de acción será, también, mucho más reducido que el de alguien que ha alimentado su pensamiento con diferentes opciones culturales, muchas de las cuales se filtran en nuestra época y cultura a través de libros, películas, canciones, etc. Básicamente, podríamos decir que un ser humano poco cultivado no será humanamente peor que uno que sí lo es, pero sí que tendrá una vida mucho más precaria, más reducida en sus posibilidades. Pero es que, además, estas obras —que, como decía, permiten conocer e incorporar pensamientos, sensibilidades, valores y símbolos pasados o presentes— posibilitan otra definición de cultura: la de «conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico» (RAE). La comparación de unos contextos con otros obliga a concretar, a vincular una acción a una situación no solo vital o histórica, sino también mental y emocional. Obliga a romper la pasividad, a leer un discurso conformado por unos valores que es posible contrastar con su papel en la cultura neoliberal.

Un valor como el de la civilidad, por ejemplo, puede dar lugar a las más nobles acciones ciudadanas, pero seguida ciegamente es capaz de engendrar seres humanos inertes que sencillamente «cumplen con su deber» y que, por consiguiente, actuarán con mayor o menor humanidad dependiendo del entorno cultural en el que vivan. No hay que olvidar que la «banalidad del mal»<sup>4</sup> (Arendt, 2011) inherente al nazismo pero trasplantable a otros contextos mucho más próximos no dejaba de ser una perversión, a todas luces inhumana y negativa, de una civilidad entendida como sumisión a las leyes y obligaciones de la ciudadanía.

Antes se ha comentado que el ser humano es una criatura condenada a aprender, a sabiendas o no, de su entorno cultural. Así que, si en sentido estricto la cultura se vive, la exposición a obras culturales de otras culturas o momentos históricos la clarifica estableciendo relaciones, paralelismos y diferencias. Algo que es tan inevitable como imposible de conseguir si no se cuestiona la propia forma de vivir.

Leer las imágenes, palabras o notas musicales de estos objetos culturales implica hacer una relectura de nuestra realidad cotidiana. Es imposible con-

4. Controvertido concepto acuñado por Hannah Arendt a raíz del juicio hecho al teniente coronel de las SS Adolf Eichmann en 1961. El rigor demostrado por este militar nazi en sus incontables deportaciones de poblaciones judías a campos de exterminio y su incapacidad para sentirse culpable de sus acciones durante el juicio llevaron a Arendt a la conclusión de que Eichmann era un hombre lúcido pero también un analfabeto moral que cumplía órdenes sin plantearse la humanidad o inhumanidad de lo que se le ordenaba, incapaz de cuestionarlas.

templar una película si no es desde nuestra perspectiva vital. Y lo es también leer un libro o escuchar una canción determinada. Estar expuestos a ellos implica un proceso de autoconciencia que modula nuestra percepción de valores y antivalores y del lugar que estos ocupan en nuestra cultura. El entorno cultural en el que uno vive condiciona, nunca determina. A menos que no se conozca nada más. Entender que obras culturalmente ajenas a nosotros también forman parte de un discurso, tanto como lo hacen las que nos son más próximas histórica y geográficamente, las valida. Dan carta de naturaleza a los «otros» como seres dignos del mismo respeto que esperamos que se nos depare a nosotros, ya que todos partimos de una visión del mundo que se define por ser complementaria, y no única. La empatía que genera el disfrute de una obra determinada, el conocimiento de realidades, pensamientos y deseos ajenos a los nuestros, implica una revisión de nuestra propia realidad inmediata, y de la escala de valores que conforman nuestra forma de entenderla. Aprender de otras culturas es un sano ejercicio que apuntala una democracia no ya política sino, mejor todavía, cultural. De este modo, la ciudadanía pasa de ser beneficiaria de una serie de pensamientos que le son inicialmente ajenos a ser creadora de otros, lo que abre las puertas a una cultura que potencia la responsabilidad de aquellos que le dan sentido a través de sus acciones. Porque, aunque haya sido interesadamente reducida a ser un sinónimo de culpa, la responsabilidad también es un concepto que atañe a la autoría de una acción. También es «capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente» (RAE).

Y esto requiere autonomía, capacidad de influir en el entorno que nos rodea. Exige —utilizando una palabra tan manoseada y tergiversada como la que nos ocupa— libertad, ya que una persona que no es responsable de sus acciones en la vida no es libre: es un instrumento de una voluntad más fuerte. La formación cultural del profesorado ofrece una mínima posibilidad de revocar ese grado de sumisión, de formar a seres humanos capaces de ejercer su autoridad sobre sí mismos con todas sus consecuencias, ya sea para enfrentarse al mundo o para bajar la cabeza ante él. Porque, nos guste o no, en ambos casos estaremos hablando de personas dueñas de su propia voluntad. Por eso la educación no debe formar solo para trabajar.

Porque la vida también es mucho más que eso.

## REFERENCIAS

- ARENDRT, Hannah (2011). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.
- FREIRE, Paulo (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FUKUYAMA, Francis (2015). *¿El fin de la historia?* Madrid: Alianza.
- GÓMEZ, Teresa (ed.) (2015). *Paulo Freire. Pedagogía liberadora*. Madrid: Los libros de la catarata.
- ILLESCAS, Jon E. (2015). *La dictadura del videoclip. Industria musical y sueños prefabricados*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Biblioteca Buridán.
- LARDÍN, Rubén (coord.) (2011). *Ven y mira. El cine fantástico y de terror en la zona prohibida*. Donostia: Donostia Cultura.
- LEBIDINSKY, Marta (2009). *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*. Madrid: Humanes de Madrid.
- MASSA, Carmen (1990). «El libro blanco y la imagen del profesor: la constancia de una ausencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 7 (disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11365>).
- NIETZSCHE, Friedrich (2012). *El nacimiento de la tragedia, o helenismo y pesimismo*. Madrid: Valdemar.
- NUSSBAUM, Martha C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- ORTEGA Y GASSET, José (2010). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA Y GASSET, José (2012). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa.



# LOS CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SU INCIDENCIA EN EL CARÁCTER

MARIA ROSA BUXARRAIS

ISABEL VILAFRANCA

CARLOTA BUJONS

## LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER: INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

### *Los contenidos en la formación de maestros*

La mejora de la formación inicial de los maestros ha estado siempre en el punto de mira de las reformas educativas (Esteve, 2009), y seguirá estándolo, porque se considera una pieza clave para que la educación responda a las demandas sociales. De todas formas, en cada sociedad y en cada momento histórico dicha formación ha adoptado diversas formas. En este sentido, y si realizamos un análisis profundo de los distintos paradigmas o fases que han caracterizado la formación de maestros a lo largo del tiempo, distinguimos cuatro formas de afrontarla: 1) el paradigma tradicional, 2) el tecnológico o positivista, 3) el práctico o interpretativo-fenomenológico y 4) el modelo de formación por competencias (Baelo y Arias, 2011). Podemos concluir que las implicaciones que dicha formación tiene en el carácter de los maestros son cruciales para su ejercicio profesional.

Los mencionados paradigmas se plantean diversos objetivos, que comentamos brevemente: 1) concebir el ejercicio de la enseñanza como un oficio, como una actividad artesanal (Pérez Gómez, 2000) en la que el saber se va acumulando con la práctica y el paso de los años; 2) dominar los contenidos de un conjunto de asignaturas que se deben enseñar, hasta demostrar pericia (Imbernon, 1994) —lo cual trae aparejado un prestigio social que otorga autoridad y reconocimiento—, además de adquirir una serie de técnicas y contenidos comprendidos en el currículum (Rodríguez Gómez, 1996), un currículum entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que el profesorado debe seguir para conseguir los resultados esperados, y 3) fomentar la práctica reflexiva, como crítica al paradigma tecnológico, y revalorizar el componente afectivo en la relación educa-

tiva, es decir, la formación de un profesor humanista (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974). Desde esta visión, el maestro se forma a través de un proceso de transformación interna que deriva en un desarrollo autónomo del profesional y lo orienta en su autodescubrimiento personal.

Sin embargo, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conllevado el cambio de una formación centrada en contenidos a una formación basada en el aprendizaje de competencias (paradigma 4). Para ello, las universidades han tenido que adaptarse a los nuevos conocimientos, los avances tecnológicos, los valores y los patrones culturales, entre otros; esto es, lo que De Miguel (2008) ha denominado «búsqueda personal del conocimiento» que «debe realizarse a lo largo de toda la vida».

Ahora bien, si hablamos de la formación de maestros en función de competencias profesionales no podemos detenernos solamente en la tarea artesanal, sino que debemos ir más allá a fin de diseñar un proceso en el que los conocimientos, las habilidades y las destrezas se integren según las características de cada uno (capacidades, rasgos de personalidad, valores) con la finalidad de que el sujeto alcance el dominio de su profesión. Debemos ofrecer a los docentes una formación que les permita enfrentarse eficazmente a los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual.

La mayoría de los expertos en el tema coinciden en que una de las principales preocupaciones sobre la profesión docente es el estudio de las competencias necesarias para ser profesor en la sociedad actual (Imbernón, 2004), y la preocupación fundamental es que la formación recibida sea útil para llevar a cabo un buen ejercicio profesional (Zabalza, 2004).

Una de las competencias con más peso en la formación inicial de los maestros es la de «los contenidos escolares»,<sup>1</sup> ya que, como hemos escuchado frecuentemente, «no se puede enseñar lo que no se sabe». Lo prioritario es, pues, enseñarles los contenidos de las disciplinas para posteriormente enseñarles cómo enseñar dichos contenidos. Pocos han planteado que tanto una cosa como la otra tienen una incidencia evidente en la formación del carácter de los futuros maestros.

La manera de seleccionar los contenidos escolares, el tipo de contenidos que hay que enseñar, su organización, los niveles de formulación de dichos contenidos, su tratamiento o presentación a los alumnos, las metodologías de

1. La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) realizó en 2004 un estudio con 180 formadores de 18 universidades españolas en el que se proponían 23 competencias. La más valorada por la muestra fue el «conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, incluidas su singularidad epistemológica y su especificidad didáctica» (p. 92).

aprendizaje utilizadas, la evaluación de aquellos (Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y De Juanas, 2011) son, todas ellas, cuestiones que están relacionadas con el carácter, entendido este como disposición interior fiable que contribuye a que se actúe moralmente en una dirección correcta.

### *El maestro como agente moral*

Muchos piensan que la tarea del maestro es fácil, pero se equivocan. El quehacer cotidiano de la escuela nos demuestra que es una de las más difíciles que existen, precisamente por el nivel de conciencia que demanda. No resulta sencillo ser consciente de las implicaciones morales de lo que se dice y se hace, de lo que no se dice y no se hace. Por lo tanto, el maestro se transforma en un agente moral, una autoridad moral para sus alumnos, y la educación se convierte así en una empresa moral. Sin duda, la actividad de educar está saturada de significados morales. Los maestros se enfrentan cotidianamente a decisiones morales, por lo que su comportamiento ético es el más importante de los contenidos que deben enseñar.

Así, en su formación inicial no se trata solamente de proporcionarles un código deontológico o un conjunto de normas de comportamiento para que lleven a las aulas, sino que es necesario que los futuros maestros interioricen dichas normas, que las conviertan en hábitos, para que lleguen a formar parte de su forma de ser y actuar ante la vida. Además, deben explorar constante y conscientemente las implicaciones éticas de su trabajo, preparándose para un contrato moral (Martínez, 1998). Apostamos por formar maestros éticos, profesionales que adquieran conciencia de los temas morales, un sentido de lo que está bien y lo que está mal, y que practiquen con valentía la coherencia y la integridad. El carácter moral del maestro es una forma de ser (Fenstermacher, 1990), y esta afecta profundamente a sus alumnos. En general, los maestros no son demasiado conscientes de la fuerza moral de sus acciones (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993).

En definitiva, el maestro es un educador moral, una persona y profesional que de forma intencional promueve con el ejemplo la práctica de virtudes éticas como la honestidad, la justicia, el respeto y la amabilidad, entre otras. Debe procurar entender la complejidad moral y ética de su rol, y para ello necesita adquirir un nivel de experto en cuanto al autoconocimiento de su comportamiento y la influencia que ejerce en sus alumnos. Esto significa que deberá haber adquirido un sentido de empatía hacia los demás, autodisciplina y responsabilidad, paciencia y tolerancia, así como un compromiso ético hacia sus alumnos (Althof y Berkowitz, 2006).

## EXAMEN DEL TERRENO: TRES TIPOS DE BUEN MAESTRO

«Cuando creíamos tener las respuestas, de pronto, nos cambiaron las preguntas.» Esta frase, citada por Mario Benedetti, nos recuerda cuando recién graduados llegamos al aula, con conocimientos y preparación técnica, pero faltos de recursos para muchos de los retos que plantea la vida escolar. La actividad cotidiana de la escuela son didácticas, currículos, metodologías... pero también, y sobre todo, es atención a los alumnos, manejo de grupos, gestión de conflictos, relaciones con las familias y trabajo en equipo, cuestiones en que prima el factor humano, la sensibilidad del maestro y su manera de hacer.

Los buenos maestros son aquellos que, además de unos conocimientos sólidos en contenidos y metodologías, tienen una manera de ser y de hacer que deja huella en los alumnos, por su capacidad de liderar, de acompañar a los alumnos y vincularse con ellos, de motivarlos... Son cualidades que forman parte del carácter del maestro, que parece que «le vienen de serie» o que adquiere con la experiencia y que en menor medida se relacionan con lo que haya podido aprender en su formación inicial.

Esteban y Mellen (2016), a partir de investigaciones de diversos autores, describen tres tipologías de maestro: el maestro «personal y auténtico», el empático, que establece un vínculo educativo y personal con el alumno y a la vez busca la propia realización a través del magisterio; el maestro «relator de historias», que se interesa por el conocimiento, enriquece sus clases gracias a su bagaje cultural y sabe contagiar el interés por el aprendizaje; el tercer tipo, el maestro «motivador para el aprendizaje», domina el cómo, los métodos, técnicas y estrategias para promover el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la práctica en la escuela describiremos algunos rasgos asociados a estas maneras de ser y de hacer de buenos maestros, que pueden sugerir aspectos que se deben tratar en la formación inicial para contribuir a que los nuevos maestros lleguen a las aulas con un mejor perfil personal.

### *El maestro empático*

El maestro «personal y auténtico» es el maestro empático, con sensibilidad para captar las emociones de los otros y actuar en consecuencia. Establece un vínculo afectivo con cada uno de sus alumnos y tiene en cuenta sus diferencias individuales; es receptivo y busca dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno. Este vínculo potencia enormemente la labor educativa del maestro.

Es el maestro que se conoce a sí mismo y sabe gestionar las propias emociones; esto contribuye a su propio bienestar y a una mejor calidad de relación con los alumnos, las familias y los compañeros. La capacidad de reconocer y gestionar emociones ayuda a mantener actitudes positivas y equilibradas y también a evitar la arbitrariedad, que confunde a los alumnos y les genera inseguridad.

El mundo escolar es un mundo de relaciones personales, y los maestros deben ser excelentes en ellas; cualidades como la amabilidad, el sentido del humor o la alegría han de cultivarse para lograr un entorno afectivo rico y saludable. En este entorno, el maestro coopera y establece complicidades con alumnos, familias y compañeros. Para ello son necesarias habilidades como la empatía, la receptividad o la asertividad, para las cuales puede haber una preparación específica en la formación de maestros.

A la vez que establece vínculos, cooperaciones y alianzas, el maestro sabe «mantenerse en su lugar» y conservar una perspectiva que le permite no vivir como ataques o fracasos personales las dificultades y conflictos con los alumnos o los desacuerdos con las familias.

La escuela necesita maestros que hayan reflexionado sobre sí mismos y sobre los aspectos emocionales de la educación, que sean capaces de reconocer y gestionar emociones propias y de los otros, y que cultiven sus competencias relacionales y comunicativas.

### *El relator de historias*

En segundo lugar está el maestro «relator de historias», el que no solo tiene un conocimiento sólido de las áreas en que va a enseñar, sino también una cultura amplia que le permite enriquecer sus actividades en el aula y conectar contenidos de aprendizaje.

Hemos comprobado la potencia que tienen los intereses y aficiones del maestro como puente para el aprendizaje de los alumnos. No nos referimos solamente a temas relacionados con áreas del currículum escolar, sino al hecho de llevar a las aulas temas como los viajes, los cómics, el arte, el cine u otros. Todos pueden ser motivo de investigación y pueden poner en juego conocimientos, estrategias de aprendizaje y aspectos competenciales. Si el maestro vive con pasión un tema, probablemente hará que este sea atractivo para sus alumnos, y sin duda encontrará la conexión con los aprendizajes que quiere promover. Por otra parte, que un maestro domine algún tema puede generar su reconocimiento dentro del claustro y propiciar acciones de intercambio, formación y cooperación entre maestros.

Los intereses y aficiones a menudo se descubren cuando nos los presenta un experto; así pues, podría ser positivo que en los estudios de grado se explorara esta vía de formación mediante la puesta en contacto con manifestaciones diversas de arte, cultura y conocimiento de la mano de expertos, en la línea que proponen Esteban y Mellen en el artículo antes citado. La formación del maestro será más rica cuanto más amplia sea en un sentido cultural y humanístico, y cuando incorpore temas que abran la mirada, que den perspectiva y promuevan la transversalidad.

### *El maestro motivador*

En tercer lugar, el maestro «motivador para el aprendizaje» es el que domina técnicas y metodologías para promover el aprender a aprender. Para aprender, lo primero es querer aprender y esta voluntad depende, en gran medida, de quién nos propone el aprendizaje y cómo lo hace. Hay maestros expertos en potenciar los aspectos creativos y lúdicos del aprendizaje. Aprender con ellos es interesante y divertido, pues hacen del aprendizaje un estímulo.

El maestro motivador para el aprendizaje ejerce una función de facilitador, contagia la ilusión por aprender, se alía con sus alumnos y hace de ellos los protagonistas del aprendizaje. Es creativo y prueba nuevas metodologías y recursos para hacer sus clases mejores. No tiene miedo al error, propio o de los alumnos; sabe gestionarlo porque se centra en los procesos más que en los resultados, reflexiona sobre la propia acción y así hace del error una oportunidad de aprendizaje. Las ganas de aprender, la flexibilidad para adaptarse a los cambios, el interés por la innovación son aspectos que el maestro deberá cultivar y transmitir a sus alumnos.

Es necesario promover que los futuros maestros exploren metodologías y recursos, tanto tradicionales como nuevos, que creen sus propias maneras de hacer a partir de la formación, el intercambio, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la acción. Hoy, más que nunca, las tecnologías facilitan el intercambio de conocimientos, el acceso a maneras de hacer diversas y la utilización de nuevos recursos.

La escuela necesita maestros que sean a la vez personales y auténticos, relatores de historias y motivadores del aprendizaje, no escoger uno u otro. Podemos plantear las tres categorías expuestas como dimensiones que se deben potenciar en la formación inicial de los maestros, que contribuirán a forjar su carácter y a reforzar la capacidad de ilusionarse y de ilusionar a sus alumnos en la búsqueda de respuestas a las preguntas cambiantes que van a encontrar.

## EL VALOR DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ALGUNOS DATOS

Con el objetivo de conocer cómo valoran los aspirantes a maestro los contenidos de su formación académica y su grado de adecuación a las futuras necesidades profesionales, se llevó a cabo una investigación bajo el título «La formación del carácter de los maestros: análisis del estado de la cuestión, aplicación y evaluación de un programa formativo de instantáneas culturales para los estudiantes de educación primaria», subvencionada por la AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) de la Generalitat de Catalunya.

En el marco de esta investigación, se pasó una encuesta a un total de 887 alumnos del grado de Educación Primaria de todas las universidades catalanas —tanto las públicas como las privadas—, 461 de los cuales estaban cursando primer curso y 426, cuarto curso. Se les formuló una serie de preguntas que tenían que responder según una gradación de 1 a 5 puntos, donde 1 era totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo.

Mientras que en la encuesta a los de primero se les preguntaba acerca de sus expectativas sobre los contenidos curriculares que se encontrarían a lo largo del grado que estaban cursando, a los de cuarto se les pedía que, según su experiencia, contestaran qué contenidos se habían abordado en las diferentes asignaturas. Es decir, a los de primero se les demandaba sobre las expectativas, mientras que a los de cuarto se les pedía un juicio sobre los contenidos ya cursados a lo largo de la carrera universitaria.

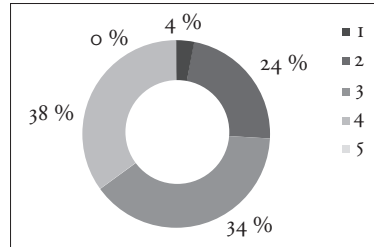
Del contraste de sus respuestas es posible inferir el grado de desajuste entre lo que creen que necesitarán para el futuro ejercicio profesional y la formación real que reciben. Analizaremos, pregunta por pregunta, sus respuestas.

### *Habilidades, procedimientos y técnicas de la profesión de maestro de EP*

La primera pregunta que se les formuló fue si los contenidos que se trabajaban en las diferentes asignaturas incluían cuestiones prácticas: habilidades, procedimientos y técnicas propias de la profesión de maestro de educación primaria. Los alumnos de primero, en los que se profundizaba en sus expectativas, se repartieron del siguiente modo: de los 459 que respondieron a la pregunta, ninguno contestó la 1 (totalmente en desacuerdo); 18 respondieron la 2; 108, la 3; 157, la 4 y 176, la 5 (totalmente de acuerdo). Estas respuestas permiten inducir el grado de buenas expectativas que manifestaron los alumnos de primero

en relación con las cuestiones prácticas sobre el temario de las diferentes asignaturas. En porcentajes esta distribución tendría la siguiente forma:

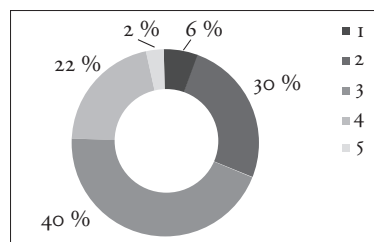
FIGURA 1. Alumnos de primero



Un 38 % de los alumnos de primero confía en que los contenidos académicos de su formación incluirán cuestiones prácticas para la profesión de maestro de educación primaria, un 34 % piensa que predominarán los contenidos prácticos en su formación universitaria y un 24 % cree que el reparto entre contenidos prácticos y teóricos será más o menos equitativo.

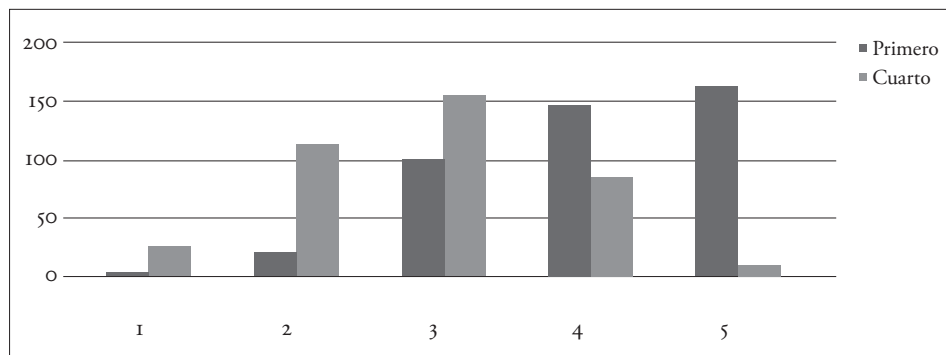
Estos excelentes resultados en las expectativas del alumnado de primero contrastan con la respuesta de los alumnos de cuarto. De los 423 alumnos que respondieron a esta pregunta, 24 afirmaron no estar de acuerdo en absoluto con que en su formación académica se incluyen cuestiones prácticas para el ejercicio del magisterio de primaria; 128 respondieron la 2; 171, la 3; 91 la 4, y solamente 9 contestaron que estaban totalmente de acuerdo. Expresado en porcentajes, y tal y como muestra la gráfica siguiente, vemos cómo se invierten los colores en el gráfico circular. Un 30 % del alumnado cree que los contenidos prácticos son más o menos equivalentes a los teóricos, mientras que un 40 % cree que predominan los contenidos teóricos frente a los prácticos.

FIGURA 2. Alumnos de cuarto



Si comparamos las respuestas de los alumnos de primero con las emitidas por los alumnos de cuarto curso, observamos cómo se cruzan las tendencias de las barras del gráfico.

FIGURA 3. Comparativa entre alumnos de primero y cuarto



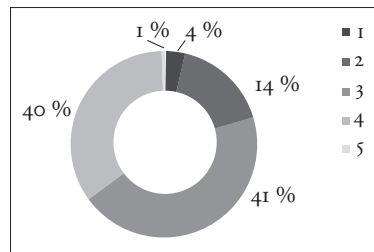
Mientras que en primero la tendencia de las barras va aumentando (desde totalmente en desacuerdo hacia totalmente de acuerdo), en cuarto va menguando. Este resultado nos permite deducir el contraste entre las expectativas que depositan los alumnos de primero en relación con las cuestiones prácticas, habilidades, procedimientos y técnicas que la carrera les aportará para el ejercicio de la profesión de maestro de educación primaria, frente a la experiencia acumulada en los alumnos de cuarto. Mientras que los de primero son optimistas respecto a estos contenidos prácticos para el ejercicio profesional, los de cuarto han visto incumplidas sus expectativas. Esto significa que, en general, no creen que los contenidos de la carrera hayan aportado los conocimientos prácticos necesarios para su ejercicio profesional.

### *Cuestiones éticas y morales en los contenidos*

Al margen de las cuestiones prácticas, veamos qué pasa con los contenidos éticos y morales. En la tercera pregunta que se les formuló se cuestionaba si los contenidos trabajados a lo largo del Grado de Educación Primaria incluyen cuestiones éticas y morales sobre el sentido y el significado que tiene el trabajo de educar. En esta cuestión es especialmente significativa la diferencia entre las expectativas de primero y la experiencia de los alumnos que ya acaban el grado y están en cuarto curso.

A fin de tratar con exhaustividad las respuestas emitidas analizaremos en primer lugar la respuesta de los alumnos de primero, después las de cuarto y, por último, realizaremos la comparativa. De los 461 alumnos de primero que contestaron esta pregunta, un 1 % se manifestó totalmente en desacuerdo; un 4 %, parcialmente en desacuerdo; un 14 %, ni en total acuerdo ni en total desacuerdo; un 41 %, bastante de acuerdo, y un 40 %, totalmente de acuerdo. La distribución de alumnos tomó la siguiente forma:

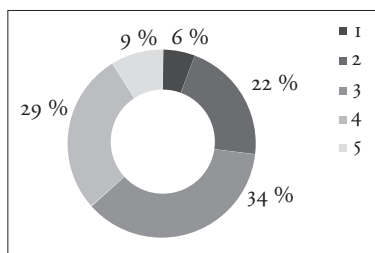
FIGURA 4. Alumnos de primero



De la distribución de la respuesta podemos interpretar que los alumnos de primero creen que los contenidos de las diferentes materias contendrán cuestiones éticas y morales sobre el sentido y significado que tiene la labor de educar. De hecho, prácticamente un 81 % de las respuestas se distribuye entre el totalmente de acuerdo y el bastante de acuerdo. Por lo tanto, los alumnos que inician el grado de primaria confían mayoritariamente en que las diferentes materias les aportarán respuestas a cuestiones éticas y morales acerca del espíritu de educar. Podemos inducir que piensan que la carrera les aportará claves éticas para la labor de educar, y dará forma al significado y valor del ejercicio profesional.

Sin embargo, los alumnos de cuarto no se muestran tan optimistas como los de primero. En sus diferentes respuestas manifiestan una decepción con la carrera respecto a esta cuestión. De los 425 alumnos de último curso que respondieron a la encuesta, observamos que un 6 % dijo estar totalmente en desacuerdo; un 22 %, bastante en desacuerdo; un 34 %, ni totalmente de acuerdo ni totalmente en desacuerdo; un 29 %, bastante de acuerdo y, finalmente, solo un 9 % manifestó estar totalmente de acuerdo. Si trasladamos estas respuestas a un gráfico en forma circular, queda del siguiente modo:

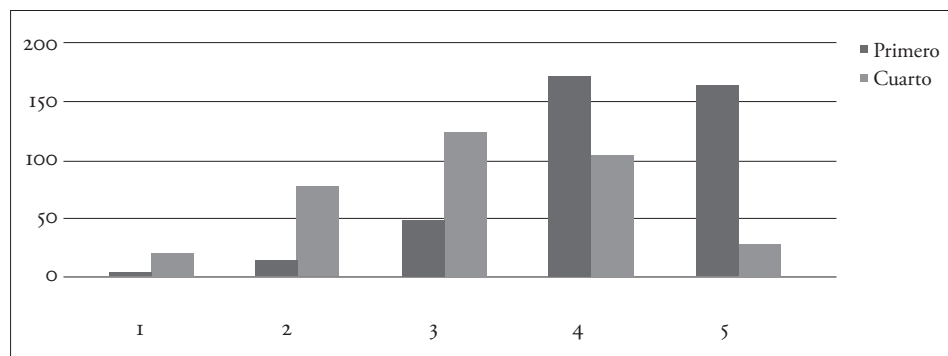
FIGURA 5. Alumnos de cuarto



Naturalmente, este esquema nos permite inferir que la mayoría de los alumnos de cuarto piensan que las cuestiones éticas y morales respecto al significado del trabajo de educar no se tratan o se deberían tratar más de lo que se hace en los diferentes contenidos de las asignaturas.

Procedamos, a continuación, a realizar la comparación entre las respuestas de cuarto y las de primero en relación con las cuestiones éticas y morales. Si lo contrastamos en una gráfica de barras, la comparativa toma la siguiente forma:

FIGURA 6. Comparativa entre alumnos de primero y cuarto



Como en la pregunta anterior, mientras que los alumnos de primero muestran unas amplias expectativas sobre la inclusión de cuestiones éticas en los contenidos curriculares que conforman el Grado de Educación Primaria, no así los alumnos de cuarto. Tras cursar prácticamente la totalidad del grado, perciben que las cuestiones éticas y morales no son transversales en su carrera ni son objeto de contenido curricular. De hecho, se constata una bajada progresiva en las barras de cuarto, mientras que las de primero van in crescendo hasta el último ítem de la respuesta.

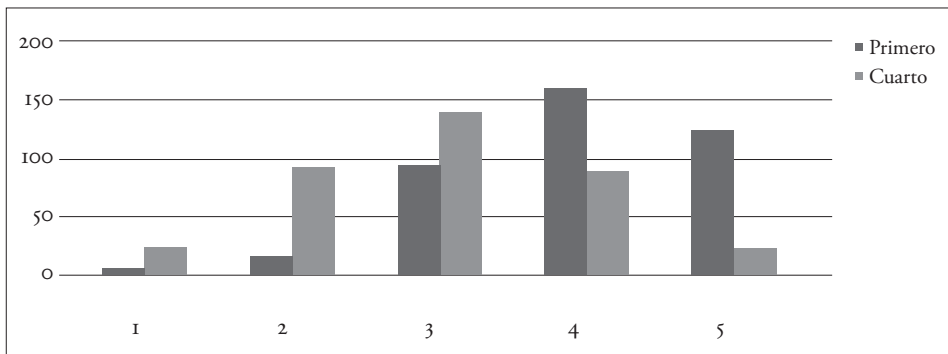
Esta analogía nos permite inducir que las cuestiones morales, que los alumnos esperan tratar a lo largo de la carrera, no se tratan o deberían tratarse más en los diferentes contenidos curriculares así como en las diferentes asignaturas que conforman el Grado de Educación Primaria.

### *Importancia de los contenidos para el maestro «ético»*

Profundizando en las cuestiones morales, aún se les propuso otra pregunta más directa acerca de si consideraban que eran relevantes o no los contenidos que se trabajan en las diferentes asignaturas, a saber, si creían que eran importantes para que los estudiantes aprendan a ser maestros desde un punto de vista ético y moral. Sobre esta pregunta cabe decir que también se encontraron grandes diferencias entre las respuestas emitidas por los alumnos de primero y los de cuarto. En realidad, la tendencia de los dos grupos es bastante divergente.

Los alumnos de cuarto creen que, si bien los contenidos de la carrera son importantes, no son decisivos para aprender a ser un buen maestro desde el punto de vista ético o moral. Es decir, pese a ellos, se puede o no ser un buen maestro desde el punto de vista ético y moral. Los de primero, sin embargo, sí piensan que los contenidos curriculares de la carrera los ayudarán a aprender a ser un buen maestro desde el punto de vista ético o moral.

FIGURA 7. Comparativa entre alumnos de primero y cuarto



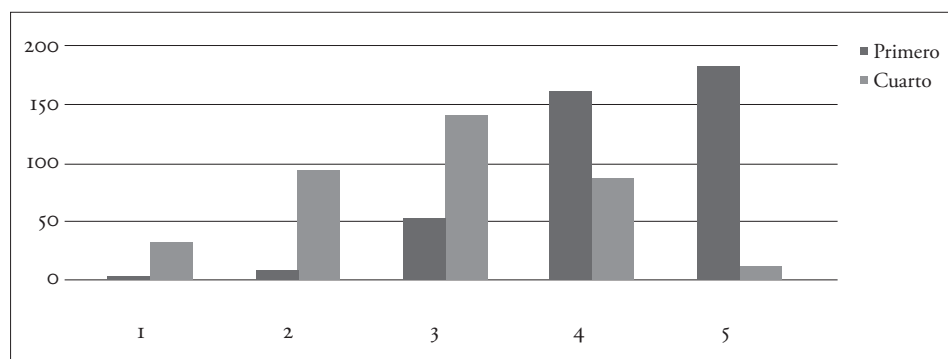
Si observamos cómo se distribuyen las respuestas en relación con la importancia que tienen los contenidos de las asignaturas para aprender a convertirse en un buen profesor como referente ético o moral, vemos que mientras que la mayoría de los de cuarto responden entre el bastante en desacuerdo y me-

dianamente de acuerdo, los de primero se decantan significativamente por el totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo. En definitiva, los de primero creen que las diferentes asignaturas a lo largo de la carrera les enseñarán a ser un buen maestro, un buen referente moral para sus alumnos, mientras que los de cuarto no lo piensan así. Más bien afirman que son relativamente importantes para ser o devenir un buen referente moral y ético.

*Utilidad de los contenidos*

Pese a estas diferencias, la pregunta en la que más se notó la disparidad entre los alumnos que cursan primero del grado de Educación Primaria y los de cuarto, que ya están a punto de graduarse, es sobre si los contenidos de las asignaturas son útiles y apropiados para poder ejercer con calidad la profesión de maestro. Cabe decir que las diferencias son muy significativas y nos permiten concluir la desazón que sienten los alumnos de cuarto con respecto a la carrera cursada y su inadecuación a la profesión.

FIGURA 8. Comparativa entre alumnos de primero y cuarto



Los alumnos de primero piensan que los contenidos que les impartirán los distintos profesores de las diferentes materias serán adecuados a sus futuras necesidades profesionales. Tanto es así, que la mayoría de ellos están totalmente de acuerdo en afirmar que los conocimientos que adquieran serán útiles y apropiados para ejercer con calidad la profesión docente. De los alumnos de primero, como puede deducirse de la gráfica anterior, un 1 % está totalmente en desacuerdo; un 2 %, bastante en desacuerdo, un 15 %, ni totalmente de acuerdo ni totalmente en desacuerdo; un 38 %, bastante de acuerdo, y un 44 %, totalmente de acuerdo.

Por su parte, los de cuarto presentan respuestas radicalmente diferentes del grupo anterior. Sobre la cuestión de si los contenidos que han recibido han sido útiles y apropiados para que puedan ejercer con calidad la profesión de maestro, la tendencia de sus respuestas es claramente negativa. Solo un 5 % dice estar totalmente de acuerdo con esta afirmación y, por lo tanto, solamente un 5 % se muestra satisfecho con la formación recibida, frente a un 26 % que se manifiesta bastante en desacuerdo y un 36 % que no se decanta ni hacia un lado ni hacia el otro. Así, es presumible inducir que los de cuarto sienten una gran insatisfacción respecto a la formación recibida, frente a las grandes expectativas que los alumnos de primero depositan en la formación que recibirán.

### *Conclusiones del estudio*

En relación con los contenidos académicos y la formación universitaria para el ejercicio de maestro de educación primaria existen notables diferencias entre las respuestas emitidas por los alumnos de primero, que creen que la carrera satisfará sus necesidades para el ejercicio docente, y los alumnos de cuarto, que manifiestan en sus respuestas un gran descontento con la formación recibida a lo largo de los cuatro años.

En lo referente a las cuestiones prácticas, como hemos visto, los alumnos de cuarto consideran que la carrera tiene grandes carencias respecto a las habilidades, procedimientos y técnicas propias de la profesión de maestro en el ciclo de primaria. A saber, debería haber más cuestiones prácticas que los ayuden a afrontar con mayor seguridad la profesión docente. En resumen, no consideran que su formación les haya enseñado las suficientes cuestiones prácticas que requerirá el ejercicio de la docencia profesional.

Pero este aspecto aún se acrecienta más cuando se pregunta sobre las cuestiones morales o éticas. Las diferentes respuestas emitidas permiten inducir que la formación universitaria no ofrece el contenido adecuado para poder afrontar con éxito las diferentes situaciones controvertidas que se les presentarán en el escenario educativo. Los alumnos de cuarto no consideran que las diferentes asignaturas cursadas les hayan enseñado a ser un buen maestro en cuestiones morales y éticas. Son conscientes de la necesidad de arbitrar en muchos conflictos en el aula y, sin embargo, no han tenido la formación adecuada para ello.

Aún más, cuando se les pregunta a los que ya han acabado si los contenidos han sido útiles y apropiados para ejercer con calidad la profesión de maestro, los alumnos claramente afirman que están bastante en desacuerdo. En defini-

tiva, creen que a la carrera le faltan muchos contenidos prácticos, muchos aspectos éticos y morales y que, en conjunto, su formación podría ser más cabal de la que realmente es, y lo manifiestan a lo largo de sus respuestas.

En conclusión, hemos constatado que la formación de maestros, en opinión del propio alumnado que la realiza, podría profesionalizar más de lo que realmente hace, incluyendo una buena formación del carácter que los ayude a afrontar con éxito su futuro ejercicio profesional.

## REFERENCIAS

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*, vols. I y II. Madrid.
- ALTHOF, Wolfgang y BERKOWITZ, Marvin W. (2006). «Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education». *Journal of Moral Education*, vol. 35, núm. 4, pp. 495-518.
- BAELO, Roberto y ARIAS, Ana Rosa (2011). «La formación de maestros en España: de la teoría a la práctica». *Tendencias Pedagógicas*, núm. 18, pp. 106-131.
- CAMPBELL, Elizabeth (2003). *The ethical teacher*. Filadelfia: Open University Press.
- COMBS, A. W. et al. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- ESTEBAN, Francisco y MELLEN, Teodor (2016). «Ser maestro: consideraciones de los estudiantes del Grado de Educación Primaria e invitaciones para su formación universitaria». *Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 185-198.
- ESTEVE, José Manuel (2009). «La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial». *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 15-29.
- DE MIGUEL, Mario (2008). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1990). «Some moral considerations on teaching as a profession». En: J. L. GOODLAD, R. SOLER y K. A. SIROTNIK (eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 130-152.
- IMBERNÓN, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, Francisco (2004). «La profesión docente desde el punto de vista internacional: ¿qué dicen los informes?». *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 41-49.
- JACKSON, Philip W. et al. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTÍN DEL POZO, Rosa et al. (2013). «El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros». *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 363-387.

- MARTÍNEZ, Miquel (2001). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- NUCCI, Larry P. (ed.) (1989). *Moral development and character education: a dialogue*. California: The National Society for Study of Education.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En: J. GIMENO SACRISTÁN y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 398-429.
- PERRENOUD, Philippe (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, núm. 3, pp. 503-523.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. M. (1996). «Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros». *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 27, pp. 141-147.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2004). «Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 51-58.

# EL PROFESORADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

AMELIA TEY  
JOSEP GUSTEMS

Es ampliamente compartido que la educación es un proceso a lo largo de la vida, resultado de las interacciones y experiencias de la persona en contextos educativos, en los que incluso pueden evidenciarse efectos sin intencionalidad previa. Además, se acepta que va más allá de la formación y la instrucción, y que no se puede reducir al saber que resulta de la acumulación y asimilación de informaciones, externas a nosotros, y convertidas en conocimiento (García et al., 2010). En todo, la figura del maestro o del profesorado es esencial.

A la pregunta de cómo debería ser un buen maestro podemos responder de modo teórico, apelando a todo aquello que dicen los libros, o bien realizando un ejercicio de introspección, recurriendo a una mirada interior que nos traslade a momentos en los que nos situábamos tras los pupitres. En este segundo supuesto, lo más fácil es que rápidamente nos aparezca en la mente la imagen de uno o dos «grandes maestros». Es decir, personas que han dejado huella en nosotros por su manera de ser y por su manera de hacer. Y es que impacta quien, por alguna razón, deja de transmitirnos el conocimiento de manera objetiva para generar situaciones que lo subjetivan o, lo que es mejor, favorecen que lo subjetivemos nosotros mismos. De hecho, un buen maestro es quien sabe acoger las inquietudes de su alumnado para potenciarlo al máximo. Visto así, en la dimensión opuesta, el término «fracaso» es educativamente injusto para quien aprende y se educa, puesto que evidencia que tiene necesidades mal atendidas; y, por lo tanto, si alguien fracasa es el sistema que no sabe escuchar los «latidos de su corazón» (Relats, 2013).

Analizar la figura del docente es complejo. Se entremezclan muchas variables, entre las que debe destacar la formación inicial. Y ahí entra de lleno la universidad. Es cierto que el debate de la misión de la universidad en su dimensión docente no es nuevo, pero actualmente ha resurgido cuando la sociedad ha interpelado, directamente, a la calidad profesional de sus titulados. Por ello, en este capítulo intentaremos ofrecer elementos de reflexión de lo que supone actualmente ser un buen profesor universitario en la formación de

maestros. Se describirá la realidad actual para analizar qué elementos esenciales se están potenciando y qué es lo que estamos dejando de considerar.

Destacamos en primer lugar el Plan Bolonia, que representa una nueva conceptualización universitaria centrada en la formación en competencias. Se resaltan las competencias cognitivas, técnicas, éticas, morales, cívicas y personales que debe mostrar un profesional, a la vez que deja de ser necesario el conocimiento enciclopédico sin posibilidad de anclaje cognitivo ni conexión contextual y urge saber identificar los elementos relevantes en las situaciones cotidianas. La universidad de hoy debe ser una institución protagonista en la creación de un nuevo orden ético, social y cultural, a través de su influencia en los proyectos de vida personal y profesional de sus miembros, una forma de ser auténticamente humana, con altura ética y moral.

Enlazado con lo anterior, si analizamos las características de la escuela de hoy se detecta realmente la necesidad de un profesional competente, capaz de movilizar todos los recursos necesarios para responder de manera satisfactoria —creativa y adaptativa— a situaciones a priori desconocidas; con un gran dominio teórico —para poder analizar el hecho educativo—, técnico —para reaccionar de manera proactiva y comportamental— y actitudinal —evidenciando una manera de hacer también ética— (Pérez et al., 2007). La realidad demuestra que hoy en día necesitamos maestros que impriman carácter a sus actuaciones y que ejerzan esa influencia en sus alumnos desde un punto de vista relacional y humanístico.

Esta «demanda» aparece también en las respuestas de los estudiantes en nuestra investigación. Es relevante destacar que esperan mucho del profesorado universitario. Le atribuyen dominio teórico y de procedimientos, conocimientos, técnicas y metodologías innovadoras, desean que les enseñe a saber mirar los fenómenos educativos, a analizarlos y a valorarlos, que los vincule el mundo de los libros y las investigaciones con los profesionales. Y, a la vez, se fijan en cómo es, en su actitud y en la ética que desprende su comportamiento.

El profesorado tiene mucho más peso del que se imagina para influir en la calidad intelectual y moral de los estudiantes, que lo observan —principalmente en los primeros cursos— como modelo de una figura profesional anhelada para ellos. El aprendizaje por observación, del que ya habló Bandura, es un potente método de incorporación de registros conductuales y, relacionado con ello, especialmente potente para discernir lo que se valora como urgente, como importante, como complementario, como anecdótico y como irrelevante. Los resultados de los estudiantes nos obligan, como profesores universitarios, a tomar conciencia de aquello que valoramos en clase, de los elementos que priorizamos y los que desatendemos; los alumnos aprenden de lo que se explica, de lo que se obvia, de las razones que se argumentan en ambos

casos, del interés que desprende el profesorado hacia el contenido y hacia el estudiante. El aprendizaje es global y, por supuesto, también en la universidad se genera aprendizaje ético (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

Es cierto que la transferencia del aprendizaje es un objetivo educativo nada fácil de alcanzar (Prieto, 2008). Y la tarea se complica más cuando nos planteamos cómo conseguirlo en el aprendizaje de lo ético, con temas cargados de valor. El aprendizaje de lo ético es un proceso por el que cada persona elabora su identidad, y diferencia entre lo correcto y lo incorrecto mediante una reflexión generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente. Apuesta por la consideración activa de la persona en su propio proceso de construcción, la habilita para defender aquello en lo que cree, potencia la visión respetuosa del otro y el intento de tender puentes entre subjetividades, permite la toma de conciencia de la propia identidad personal y grupal, y despierta actitudes de compromiso e implicación en proyectos, tanto personales como sociales (Tey y Cifre-Mas, 2011). Muchos maestros han descubierto su vocación gracias a la influencia positiva y animosa de alguien cercano que encarnaba dicho compromiso ético (Flores y Niklasson, 2014).

Aprender de lo ético y con lo ético es un proceso que puede considerarse inacabable, puesto que, como cualquier aprendizaje, se da a lo largo de toda la vida. No obstante, el período educativo formal es idóneo para establecer unas bases que el estudiante perciba como coherentes y sólidas y que lo ayuden a gestionar los problemas morales (Vilar, 2001) a los que tenga que dar respuesta en un futuro, como persona, como profesional y como ciudadano.

El profesorado universitario, lo quiera o no, es un agente educativo con un papel crucial en el aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias cívicas de los estudiantes. Para ello es necesario analizar los momentos, espacios y maneras a través de los cuales incide en el aprendizaje ético y las competencias cívicas. Es cierto que el profesor «actúa» pedagógicamente en función de las características de los sujetos y los grupos con los que se relaciona; pero la complejidad de la temática obliga también a atender el sentido global del proceso, la organización y sistematicidad, si se quiere generar realmente un aprendizaje significativo, ya sea este ético o no (Mayer, 2004). A su vez, como el aprendizaje ético se sitúa entre el ámbito de los fines generales y el ámbito de las técnicas para el aprendizaje, implicará el replanteamiento de los principios educativos y también de las metodologías utilizadas (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). De hecho, algunas investigaciones han puesto de manifiesto cómo la elección de esta profesión obedece, en gran manera, a la voluntad de contribuir a la sociedad, a una motivación intrínseca que deviene una elección personal de estos estudios de profesionalización (Flores y Niklasson, 2014).

Lo expuesto hasta el momento destaca que ser profesor universitario —y más dedicándose a la formación de profesorado— implica mucho más que transmitir contenidos. Se le supone vocación, intencionalidad y voluntad, más allá del sentido común (Hansen, 2002). El profesorado piensa y siente dentro de un entorno social, en este caso el aula, que influye en la figura de los estudiantes. Desgraciadamente sorprenden los resultados de nuestra investigación, en la que se evidencia cómo, con el paso de los cursos, disminuye el interés por la figura del docente, a quien dejan de ver como un modelo al que les gustaría parecerse profesionalmente. Los primeros años universitarios buscan, desde una visión romántica de la universidad, un modelo profesional que evidencie las competencias que, asignatura tras asignatura, se les transmite como algo esencial en su quehacer profesional. No encontrarlo trunca sus expectativas y genera conflictos y disonancias cognitivas en relación con lo que se espera de ellos a nivel social.

La universidad debe ofrecer a la sociedad titulados con una visión comprensiva de los fenómenos; capaces de analizarlos y reconocer los problemas básicos y de trabajar cooperativamente en la resolución de dichos problemas desde una perspectiva que en muchos casos deberá ser interdisciplinar, con capacidad de incluir maneras de razonar propias del contexto de la investigación, y también titulados capaces de actualizar sus conocimientos a lo largo de la vida (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002: 33).

Para lograrlo, la universidad —como institución con elevados niveles de responsabilidad social— debería prestar especial atención a la selección de su profesorado. Y, curiosamente, se evidencia una clara incoherencia al analizarla. A las demandas sociales y al «sentir» de los estudiantes universitarios se responde con sistemas de selección que se convierten en una carrera de obstáculos para los candidatos, poco coherentes con lo anteriormente expuesto. Si se analiza, se observa una gran contradicción, puesto que las características que los estudiantes valoran como esenciales en su «buen profesor» son minimizadas en los actuales sistemas de selección, en detrimento de otras con una perspectiva más positivista.

Además, en el entorno escolar existen algunos estudios que analizan las fortalezas de carácter de los futuros maestros y que destacan la preponderancia de aspectos humanos y de justicia, como la honestidad, la bondad, la igualdad, el liderazgo o el trabajo en equipo (Gustems y Calderón, 2016). El trabajo en equipo es una de las habilidades fundamentales del maestro, orientada a los demás, que garantiza un mejor rendimiento académico (Sans, Guàrdia y Tria-

dó, 2016) y predice menores síntomas de depresión (Gillham et al., 2011). Además es una competencia transversal de universidades como la UB, común a todos los grados, igual que el compromiso ético. Ambas competencias deben desarrollarse a lo largo de los estudios y parece lógico pensar que el profesorado de dichos grados las garantice, exhiba y potencie adecuadamente. Asimismo el liderazgo está relacionado de forma indirecta con los resultados académicos a través de una relación mediada por el clima de trabajo generado en el contexto educativo (Sans, Guàrdia y Triadó, 2016).

Frente a la endogamia de otros tiempos, actualmente son las agencias nacional (ANECA) y autonómicas (en Cataluña, AQU) las que fijan los criterios de acreditación —externos y arbitrarios— para cada una de las figuras del profesorado universitario, analizando la dimensión investigadora y la docente del candidato. Superada la primera fase acreditativa, cada universidad saca a concurso las plazas y establece de nuevo los criterios para los futuros candidatos, que deben competir para ganar el concurso y la ansiada estabilidad laboral.

No es una novedad apuntar que los elevados niveles en los baremos, tanto en la producción científica como en el desarrollo investigador, exigen gran dedicación al aspirante, en ocasiones acompañada también de importantes dosis de angustia y estrés. Ambos elementos repercuten negativamente en la figura del profesor como docente, que vive con incertidumbre y fragilidad su carrera universitaria. Evidentemente ello influye durante demasiados años en las clases que imparte.

Todavía puede añadirse otro elemento, fundamental en nuestra opinión, y es que este nuevo modelo de carrera docente presta muy poca importancia a la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado novel. De hecho, únicamente se valora como un mérito —y no como un requisito— haber realizado alguno de los posgrados o másteres de formación inicial (Buisán, Echevarría y Martínez, 2011).

Con todo, los sistemas de acreditación, con baremos externos y arbitrarios, no tienen en cuenta las competencias personales a las que hemos aludido en párrafos anteriores. Curiosamente, algo que los estudiantes consideran esencial en el profesorado no se evalúa en los sistemas de selección y, por lo tanto, deviene complementario. Es decir, a nivel externo, no es relevante para identificar un buen docente.

La selección del profesorado universitario no es un tema resuelto tampoco en universidades de prestigio de diversos países. En una reciente investigación que analiza la coherencia de los programas de formación de profesorado de Standford, Oslo o Helsinki, se observa en todos ellos que la coherencia entre la teoría educativa, los cursos y las experiencias que se plantean en el aula son la

escala peor puntuada en comparación con otros ítems de calidad, como la coherencia de los planes de estudio o la flexibilidad curricular (Canrinus et al., 2015).

Además de la selección, para asegurar «la calidad» del profesorado como docente, la universidad utiliza instrumentos de evaluación. Concretamente nos referiremos aquí a las encuestas de evaluación docente de los profesores por parte de los estudiantes. De ellas destacamos dos aspectos: la vía utilizada para recabar información y el tipo de cuestiones por las que se interesa.

En relación con el modo de recogida de información, es interesante destacar su informatización. Actualmente las encuestas de evaluación ya no se administran en las aulas sino que se encuentran en el espacio virtual del estudiante, que debe dirigirse especialmente ahí para responderlas. Sin duda, a través de esta vía la universidad economiza tanto tiempo como recursos personales, y gana velocidad en la introducción de los datos y en su interpretación. Pero también pierde, tanto en el número de muestras como en la representatividad de la población: participan menos estudiantes y las respuestas se sitúan mayoritariamente en los extremos.

El segundo aspecto al que se hacía referencia es el tipo de información que recogen las evaluaciones. Se evidencia una evolución en los ítems que evalúan los estudiantes sobre los profesores, que han pasado de los dieciséis con que se inició el proceso a cuatro, mucho más generales. Ninguno de ellos refleja las competencias de las que hablamos en este texto, sino que se centran en aspectos más técnicos y didácticos. A saber: satisfacción general con la actividad docente, el clima de aula que genera, si transmite con claridad los contenidos y si ha cumplido sus tareas como docente (plan docente, programa de la asignatura, asistencia, entrega de calificaciones, etc.).

Nada en relación con la persona. Curiosamente, estos aspectos son los que los estudiantes más valoran en nuestra investigación. Sus respuestas a *¿Cómo es un buen maestro?* mayoritariamente están relacionadas con el «maestro personal y auténtico», aquel que busca su autenticidad mediante el establecimiento de una relación personal con el alumno, que combina la mirada hacia el alumno —en tanto que se implica en su vida y en sus circunstancias— y la mirada hacia él mismo —en tanto que busca su propio crecimiento y autenticidad precisamente a través del magisterio (Esteban y Mellen, 2016).

Caso parecido ocurre con la encuesta de satisfacción a los graduados de la UB. De las veinticuatro preguntas planteadas, solo tres hacen referencia a las tareas asignadas al profesorado y ninguna de ellas guarda relación con su carácter, emociones o compromiso social o ético. Tan solo una contempla la posibilidad de establecer relación entre lo académico y lo personal mediante el espacio de tutoría universitaria, un recurso ideal para comunicar la dimensión ético-social del profesorado al alumnado.

En sentido parecido tenemos la evaluación de méritos docentes, quinquenal, la cual, a pesar de implicar en la actualidad a muchos agentes próximos al profesor evaluado, otorga en la práctica un porcentaje elevadísimo de concesión a los participantes. Se tiene en cuenta un autoinforme explicativo del valor docente de la actividad del profesorado, junto con valoraciones del alumnado y de quienes ejercen cargos de gestión próximos, pero en ningún caso se alude a rasgos personales o sociales del profesorado sino a sus capacidades técnico-docentes.

Si la persona del profesor influye en el interés de los estudiantes por el saber, la importancia del uso de ciertas habilidades sociales, la valoración de la gestión del grupo, la capacidad empática que demuestra para interactuar, su nivel de razonamiento crítico, su actitud abierta y reflexiva y un sinfín más de habilidades y competencias, posiblemente deberíamos prestar atención a cómo es como persona y como profesional el profesor universitario, y cómo ha llegado a serlo. De ahí que debamos poner a debate la necesidad de seleccionar, de manera coherente e intencionada, al profesorado universitario con el fin de que pueda asumir este reto. Los cambios en las organizaciones se logran cuando se produce un cambio cultural, y la universidad, que respira y se mueve como tal, únicamente lo evidenciará a partir de un cambio en la cultura académica y docente del profesorado.

A partir de todo lo expuesto, argumentamos que la formación del carácter en la universidad debe superar la educación centrada en hábitos —más propia de la enseñanza infantil y primaria— y relacionarse con un aprendizaje reflexivo de la cultura y las artes liberales, aquellos conocimientos experimentados que remueven lo más interno de las personas y facilitan la elaboración de un proyecto de vida personal y profesional vinculado a los contenidos científicos. La reflexión teórica y las aún escasas aplicaciones que hasta ahora se han llevado a cabo, básicamente en la realidad anglosajona y algunas vinculadas a la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004), demuestran que estamos ante un tema inherente a la universidad, pero del que todavía faltan investigaciones y propuestas que lo confirmen y consoliden.

Por último, no podemos finalizar esta reflexión teórica sin detenernos a considerar el papel del carácter del profesorado universitario en la potenciación de la innovación y el emprendimiento del alumnado, un proceso entendido como una «actitud ante la vida», un elemento central para el fortalecimiento de equipos de trabajo, mejora de procesos y elemento diferenciador de un centro educativo (De la Fuente, Vera y Cardelle-Elawar, 2012). Una vez más, las características comportamentales, personales y sociales del profesorado resultan trascendentales para la educación de las futuras generaciones, que deseamos más próspera.

## REFERENCIAS

- BUISÁN, Carmen; ECHEVARRÍA, Iñaki y MARTÍNEZ, Miguel (coords.) (2011). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona: ICE-UB.
- CANRINUS, Esther Tamara et al. (2015). «Coherent teacher education programmes: taking a student perspective». *Journal of Curriculum Studies*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>.
- DE LA FUENTE, Jesús; VERA, Manuel Mariano y CARDELLE-ELAWAR, Maria (2012). «Aportaciones de la psicología de la innovación y del emprendimiento a la educación, en la sociedad del conocimiento». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 3, pp. 941-966.
- ESTEBAN, Francisco y MELLEEN, Teodor (en prensa). «Ser maestro: Consideraciones de los estudiantes del grado de educación primaria e invitaciones para su formación universitaria». *Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 185-198.
- FLORES, Maria Assunção y NIKLASSON, Laila (2014). «Why do student teachers enrol for a teaching degree?». *Journal of Education for Teaching*, vol. 40, núm. 4, pp. 328-343.
- GARCÍA, Rafaela et al. (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- GILLHAM, Jane et al. (2011). «Character strengths predict subjective well-being during adolescence». *The Journal of Positive Psychology*, vol. 6, núm. 1, pp. 31-44.
- GUSTEMS, Josep y CALDERÓN, Caterina (2016). «Virtues and character strengths related to approach coping strategies of college students». *Social Psychology of Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 77-95.
- HANSEN, David (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- MARTÍNEZ, Miguel; BUXARRAIS, M<sup>a</sup>. Rosa y ESTEBAN, Francisco (2002). «La universidad como espacio de aprendizaje ético». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, pp. 17-43.
- MAYER, Richard (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson educación.
- PÉREZ, Ángel et al. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- PETERSON, Christopher y SELIGMAN, Martin E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Nueva York: Oxford University Press/Washington: American Psychological Association.
- PRIETO, Leonor (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias para el profesorado*. Barcelona: Octaedro. ICE-UB.
- RELATS, Vicenç (coord.) (2013). *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- SANS, Antoni; GUÀRDIA, Joan y TRIADÓ-IVERN, Xavier (2016). «El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural». *Revista de Educación*, núm. 371, pp. 83-106.
- TEY, Amelia y CIFRE-MAS, Joanna (2011). «El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa *Barcelona, Aula de ciudadanía*». *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 225-243.
- VILAR, Jesús (2001). «L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials». *Revista Educació Social*, núm. 1, pp. 10-25.



# CLASES, SEMINARIOS, PRÁCTICAS Y VIDA UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE MAESTRAS Y MAESTROS

ISABEL CARRILLO  
MARTA BURGNET  
MONTSERRAT PUIGBARRACA

## PALABRAS INTRODUCTORIAS

El recorrido que hemos trazado en estas páginas surge de sentir la educación, de pensarla en diálogo con otras voces, de vivirla en las aulas. Nuestras experiencias diversas entran en relación para escribir un texto en el que hemos mantenido formas de nombrar propias, huyendo de una escritura homogeneizada que nos despersonaliza, queriendo con este hacer respetar nuestras diferencias, las de las tres autoras que firman este capítulo. Tres miradas singulares, como singulares deberán ser las identidades de las y los jóvenes que inician el camino por la universidad para aprender a ser maestras y maestros, para descubrir que la educación es enseñar a aprender a vivir, como nos recuerda Carlos Aldana:

Quienes hicimos algún día de la educación una opción, quienes vimos en ella nuestra manera de transitar por el camino de la paz y la justicia, estamos llamados y llamadas a ponernos en alerta, a recordar permanentemente que no se trata sólo de sobrevivir, sino de existir plenamente. No nos hicimos educadores y educadoras para hacerle el juego a la violencia, a la muerte o a los poderes que irrespetan la vida y lo humano. Nos hicimos educadores y educadoras para aprender a vivir, para enseñar a aprender, para vivir en todo el sentido de la palabra (Aldana, 2004: 23).

Tan bellas palabras no deberían ser utopías sino realidad, pues es responsabilidad de las universidades el promover procesos donde la formación inicial de las maestras y los maestros invite a vivir una educación relacional, plena de aprendizajes éticos vitales. Estos son los contenidos que abordamos a continuación. Primero, remitimos a estudios promovidos por la UNESCO que contribuyen a pensar una formación en clave ética, es decir, articulada en torno al aprender a ser, aprender a convivir y aprender la comprensión humana. Tales proposiciones nos ofrecen un marco discursivo abstracto que hemos que-

rido contrastar con las percepciones de estudiantes del grado de maestras y maestros de educación primaria que se posicionan respecto a las experiencias pedagógicas vividas en las aulas universitarias.<sup>1</sup> Ello nos permite leer, en paralelo, los discursos teóricos con la realidad formativa experimentada. A continuación, en segundo lugar, hemos focalizado el contenido en la educación entendida como proceso relacional que favorece o inhibe la convivencia. Nos aventuramos a dotar de un nuevo significado a las relaciones en educación como requisito para transformar el aprender a convivir en las aulas. Entender las relaciones desde otros prismas de valor y de estima permite aprender la convivencia siendo conscientes de que no vivimos solos, sino con otros seres humanos.

#### PROYECCIÓN DE APRENDIZAJES ÉTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

En un presente de crisis, convulsiones, desencuentros y fracturas, la educación suele ser centro de atención. Frecuentemente se ve envuelta en presiones, cuestionamientos, paradojas y, cómo no, desafíos que se plantean en debates pedagógicos y políticos que proliferan en diferentes contextos locales y globales. En estos escenarios, la formación inicial de las maestras y los maestros no está exenta de las controversias que se generan. Parece que, si las prácticas de las escuelas no son lo que tendrían que ser y no se alcanzan los resultados esperados en relación con la calidad educativa proyectada, algo debe de estar ocurriendo, algo deben de estar haciendo o dejando de hacer los equipos docentes, y alguna responsabilidad les cabrá a las universidades dado que se ocupan de trazar las trayectorias formativas de futuros docentes.

En nuestra realidad próxima, el Espacio Europeo de Educación Superior aventuraba algunos cambios que, según se afirmaba, permitirían avanzar en los entresijos de la calidad educativa acercando universidad y realidad. Para algunos sectores, ello debía traducirse en dar respuesta a las demandas del mercado global, con el argumento de que la educación puede ser motor de desarrollo económico, aunque para ello haya de ajustarse a las exigencias de la cultura empresarial. Para otros sectores, las universidades tienen que contribuir a la

1. Proyecto de investigación ARMIF 2014 «La formació del caràcter dels mestres: anàlisi de l'estat de la qüestió, aplicació i avaluació d'un programa formatiu d'instantànies culturals per als estudiants d'educació primària». Trabajo realizado a partir del análisis de los resultados de las encuestas a estudiantes de primer y cuarto curso del grado de Educación Primaria de diferentes universidades catalanas.

formación ética de la ciudadanía y de sociedades más democráticas, lo que exige educar «para aprender a vivir», como propone Aldana (2004) recogiendo el reto del informe Delors para la educación de este siglo XXI (Delors, 1996). Este segundo enfoque, crítico y desvelador, no cuestiona la contribución de la educación al desarrollo, pero sí que, como apunta Costas (2011), exige interrogarse sobre la cultura empresarial carente de ética que quiere penetrar en los contextos formativos en búsqueda de beneficios económicos para unos pocos, sin medir sus consecuencias en el aumento de las desigualdades. No es esta la finalidad de la formación que pensamos, dado que las universidades no deberían ser cómplices de un sistema que reproduce inequidades. Más bien al contrario, tendría que intervenir para que sus prácticas se pronunciaran en contra de los valores reactivos fortaleciendo los valores proactivos, pues, como afirma Cortina (2011), los primeros están demasiado presentes y los segundos demasiado ausentes, tendencia que es urgente invertir en todo el sistema universitario, sin prórroga.

En los sentidos apuntados, los espacios universitarios y los planes de estudio que en ellos se desarrollan, en concreto aquellos que atañen a la formación de docentes, deberían tener como finalidad incidir en la educación del carácter, de los valores, de la moral, para lo cual es preciso incorporar en sus prácticas la dimensión ética, como mínimo por tres razones:

- Porque la educación no puede escindirse de la ética; ambas se dan de forma imbricada en los espacios y tiempos contextualizados en que devienen los procesos relacionales y dialógicos de conocimiento y de formación del carácter. Así lo afirma Paulo Freire:

[...] no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer, que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica pedagógica que no sea política; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay práctica educativa sin ética (Freire, 2003: 42-43).

- Porque la verdadera educación ética que, a través de sus prácticas, contribuye a la formación del carácter debe llevar al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico. Noam Chomsky lo explica de la siguiente forma:

En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elementos integrantes de una comunidad con

preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar *a*, sino hablar *con*. [...] Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de la verdad oficial; esta última no conduce al desarrollo del pensamiento crítico e independiente (Chomsky, 2001: 29).

- Porque es función irrenunciable de las universidades la formación ética, es decir, la formación humana a partir de la vivencia, haciendo que esta formación sea experiencia vital. Para ello, como señala Miquel Martínez, deben darse tres procesos simultáneos:

[...] una de las funciones de la universidad es de carácter ético, y tal función ética deberá considerar tres procesos formativos que son necesarios para una universidad de calidad: «la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes formaciones»; «la formación ciudadana y cívica»; y «la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros ciudadanos en tanto que personas» (Martínez, 2006: I-2).

Estos discursos plantean mínimos pedagógicos que parecen entrar en contradicción con aquellos otros que ponen el acento en la profesionalización técnica, más que humana, olvidando con ello la necesidad de una educación que no solo transmita conocimientos útiles para trabajar, sino también útiles para vivir en sociedad. Lo urgente es, pues, promover «el derecho a una educación que haga posible la equidad social y una formación humana, técnica y profesional para todos los futuros ciudadanos», lo que exige a su vez «dotar a nuestros jóvenes de todas las herramientas necesarias, no solo para su futuro profesional y laboral, sino también para que sean capaces de analizar [la sociedad], participar [en ella] y mejorar[la]» (Cañadell, 2013: 66). En definitiva, su excelencia profesional siempre vendrá vinculada a su excelencia personal. Así lo pone en evidencia el testimonio de una superviviente del exterminio nazi:

Apreciado profesor: soy superviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron lo que ninguna persona debería presenciar: cámaras de gas construidas por ingenieros instruidos. Niños envenenados por médicos profesionales. Niños muertos por enfermeras profesionales. Mujeres y niños asesinados a tiros y quemados por graduados en escuelas superiores y universidades. Por todo ello, sospecho de la educación. Mi petición es: ayuda a tus alumnos a llegar a ser humanos. Tus

esfuerzos nunca deben producir monstruos, hábiles psicópatas, futuros Eichmans. Leer, escribir, multiplicar... son importantes solo si sirven para hacer a nuestros hijos más humanos (Supple, 1993).

Si esta es la orientación de la educación que debe primar en los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, habrá que velar para que las maestras y los maestros tengan una formación que les permita responsabilizarse de acompañar dichos procesos no solo a través de sus discursos, sino en su saber ser, en su acompañar el desarrollo de humanidad. Una formación que requiere cambios tanto en las bienintencionadas normativas como en las prácticas, porque no basta con lo que se dice: importa en especial lo que se hace para aprender el oficio docente como un saber artesanal. Sennet (2009) nos habla de la persona artesana —sea un programador informático, un médico, un artista o, simplemente, un ciudadano— como aquella que desea realizar bien una tarea e introduce en este proceso la ética para reflexionar sobre lo que está haciendo y sus finalidades. Como la persona artesana, la autoridad de persona educadora emana del saber ser en el oficio, que se expresa en un buen hacer ético que muestra la cualidad de valor de sus habilidades.

Los planteamientos anteriores necesitan de otras políticas universitarias que, en una orientación de responsabilidad y compromiso social, permitan incorporar el enfoque ético en la educación superior y, de forma específica, en la formación docente. Un reto aún pendiente, pues los discursos no han cuajado de forma suficiente, como tampoco han permeado en las realidades universitarias las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, que han querido contribuir a pensar y llevar a la práctica otras educaciones. En concreto, nos ocupamos de revisar tres estudios-informes promovidos por dicha institución: *Apprendre à être* (Faure et al., 1972); *L'éducation: un trésor est caché dedans* (Delors, 1996) y *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Morin, 1999). En su conjunto, las tres aportaciones comparten unos mínimos que nos pueden orientar para pensar otras formaciones que permitan proyectar, en el hacer práctico, una educación ética del ser y del convivir vinculada a la vida.

### *Educación para aprender a ser*

En 1972 Edgar Faure presentó el estudio *Apprendre à être*, que indicaba la necesidad de una educación coextensiva a la vida, no solo ofrecida sino vivida para con ello contribuir a la realización personal y al desarrollo de sociedades

aún no existentes. El autor demandaba la búsqueda de propuestas convergentes y solidarias de los Estados y de los pueblos para hacer posible una educación global, permanente y en constante evolución a lo largo de toda la vida.

La idea central que subyace en la aportación de Faure es la definición de una educación para «aprender a ser», significada como el derecho de cada persona a realizarse plenamente y a participar en la elaboración de su propio proyecto de futuro. Es decir, una educación que posibilite el desarrollo completo del ser humano, como persona con identidad propia y como integrante de una familia y de una colectividad; como ciudadano y productor; como inventor de técnicas y creador de sueños. El autor destaca la propuesta de una educación abierta a todos, en el sentido de educar en democracia y para la democracia, porque esta es un medio que fomenta la igualdad, la participación responsable y justa, y evita que «el hombre se convierta en esclavo de la máquina». La curiosidad, el deseo de comprender, de conocer y de descubrir se definen como motor de la educación y expresión de humanismo científico. Impera en este mensaje una concepción humanista que sitúa la persona en el centro de los procesos formativos, procesos que también han de incorporar necesariamente la concepción científica, pues esta aporta conocimientos sobre las personas y el mundo.

Faure afirma que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia, y que el conocimiento que proporciona constituye una ayuda para tomar conciencia de la realidad próxima y de los propios problemas y supone un compromiso consciente para la emancipación individual y colectiva. Es a través de los procesos anteriores como la educación puede contribuir a la transformación y humanización de las sociedades, aunque el autor reconoce que la educación no tiene por sí sola la capacidad de transformar las condiciones de la sociedad, e incluso advierte que no hay que olvidar que, como subsistema de la sociedad, puede ejercer funciones contrarias al desarrollo. En este sentido analiza la función reproductora de la educación, y señala que tal función es visible cuando la práctica educativa es inmovilista y se da en los marcos de un sistema cerrado en el tiempo y en el espacio que llevan a consolidar estructuras existentes con la finalidad de formar personas para que se adapten a la sociedad tal y como es, sin interrogarla. La reproducción anula la iniciativa y el protagonismo activo, que es cuestionador y al mismo tiempo creativo. Junto a la reproducción, el autor denuncia que la educación también ha contribuido a la deformación cívica, proceso que se da cuando su función se limita a la socialización entendida como adaptación acrítica ante mecanismos de imposición y sometimiento a modelos únicos incuestionables. La deformación anula la curiosidad, las preguntas y el sentido crítico. Para Faure, la

educación también puede tener la función de renovación. En su función de renovar, la educación no se presenta como determinada ni determina condicionando y limitando, sino que es activa y potenciadora de aprendizajes éticos que brindan la posibilidad de aprender a ser, aprendizaje necesario para el desarrollo renovado de las sociedades. Solo es necesaria una condición: que la educación misma se renueve, porque el desarrollo de la sociedad no puede concebirse sin renovar la educación.

Nos preguntamos si los planteamientos de Faure están presentes en la formación de personas educadoras, y si así lo perciben las y los estudiantes. En la investigación realizada, dan mucha importancia al alumnado, piensan que las niñas y los niños son el centro de su labor como maestras y maestros, y que su función es la de acompañar. El buen acompañamiento del alumnado es lo que define a un docente personal y auténtico, y así lo considera un 90,8 % de estudiantes de primer curso, y un 78,4 % de cuarto. Este perfil necesita de un intenso trabajo de crecimiento y desarrollo personal centrado en un buen autoconocimiento y autocomprensión. En esta línea, podemos apuntar que el trabajo de autoconocimiento no es frecuente en la formación inicial, sino que está en función de la iniciativa del profesorado y, en ocasiones, de la demanda del grupo de estudiantes. Tenemos datos que indican que las asignaturas del grado en las que se invita a este trabajo de conocimiento personal, de poner en juego el propio yo, son muy bien valoradas por estudiantes, que expresan que les faltan herramientas personales que los consoliden como personas. En definitiva, en su andar por la vida ya han percibido que lo que los fortalecerá en su ejercicio profesional será la fortaleza interior. Mucho más aún cuando su ejercicio profesional requiere fortalecer a otros y afianzar procesos de crecimiento.

Así, señalamos dos aspectos que se deberían trabajar en la formación inicial: considerar importantes aquellos contenidos que inviten a trabajar el autoconocimiento, el crecimiento y desarrollo personal de futuras personas educadoras, y potenciar la tutoría universitaria, más como acompañamiento en este proceso que como un aspecto de mero acompañamiento técnico. En esta línea, las y los estudiantes manifiestan la necesidad de referentes éticos en su paso por la universidad, y tanto si se les facilita logísticamente dichos referentes como si deben tomar la iniciativa, la verdad es que las tutorías individuales —ya sean formales de despacho o informales de café— son frecuentes. La mayoría se inician con consultas de carácter académico, como excusa dialógica para acabar conversando de cuestiones relevantes de la vida y de sus propias orientaciones de vida. Ello indica ese gran déficit, que no se observa únicamente entre los universitarios de temáticas educativas, sino que nos atreveríamos a decir que está presente en toda la sociedad: la falta de referentes sólidos de

vida, esos llamados líderes sociales —aun cuando bajo el epígrafe de liderazgo habría que matizar muchos criterios éticos.

En relación con lo expuesto también es necesario destacar qué expectativas tienen, lo que esperan de su formación en la universidad. Resulta un tanto contradictorio, atendiendo a los datos anteriores, que den más importancia a la educación académica que a la de aspectos personales o de formación del carácter propio, aunque a lo largo de los cursos las expectativas esperanzadoras de primero se van perdiendo. Las respuestas del alumnado de cuarto expresan un fuerte desencanto, pues solo un 49 % manifiesta que la carrera ha servido para formarse como experto, frente al 71 % de estudiantes de primer curso.

### *Educación para aprender a convivir*

En el año 1993 se creó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que dio como resultado la publicación en 1996 de *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Esta comisión, presidida por Jacques Delors, se posicionaba respecto a la necesidad de ofrecer orientaciones para la definición y el desarrollo de las políticas educativas de cada país, de acuerdo con sus realidades y teniendo presentes los cambios constantes de las sociedades. Se expresaba así la necesidad de no aplicar medidas homogeneizadas, estandarizadas, ni inmovilistas, sino contextualizadas y heterogéneas, flexibles y dinámicas, sin que ello supusiera una opción relativista ni la renuncia a unos mínimos éticos de justicia universales comunes. La propuesta se centró en abordar la educación desde una visión holística, estableciendo relaciones entre educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y lugares de trabajo; educación y desarrollo; educación, investigación y ciencia. De forma especial, el discurso se situó en la centralidad de la educación para fomentar el desarrollo de la autonomía, el juicio y la responsabilidad personal en la búsqueda y realización de objetivos comunes. Al mismo tiempo se incorporó el imperativo de la formación integral de cada persona, una formación que favoreciera el autoconocimiento en los procesos de adquisición, actualización y utilización de los conocimientos.

El informe resultante del estudio insiste en la importancia de la educación, pero no considerada como solución milagrosa a los problemas de las sociedades, sino como medio al servicio de un desarrollo humano más auténtico y más armonioso que contribuya a hacer desaparecer la pobreza, la marginación, la ignorancia, la opresión y la guerra. En esta perspectiva no se niegan los problemas globales. Al contrario, se propone considerar las tensiones que se viven

en sociedades en movimiento, y se afirma que es función de la educación saber articularlas en una perspectiva de derechos y desarrollo humano. Las tensiones de las que se habla hacen referencia a la necesidad de conciliar la realidad global con las realidades locales; la perspectiva universal con la individual; las tradiciones con las aportaciones de la modernidad; un hacer a largo plazo con el cortoplacismo; la competitividad con la igualdad de oportunidades; la expansión del conocimiento con la capacidad del ser humano para asimilarlo; y, finalmente, el mundo espiritual con el mundo material. Se indica que la conciliación formativa de estas tensiones exige cambios en la educación, cuya finalidad deberá ser educar para formar una ciudadanía planetaria, sin perder las raíces locales; educar para establecer los puentes entre una cultura cada vez más globalizada, sin dejar la formación de la identidad de la comunidad de vida y la identidad personal; educar para afrontar los cambios y adaptarse a ellos mediante la memoria, sin olvidar el pasado; educar para dar tiempo a un aprender lento, paciente y reflexivo, frente a las prisas que no permiten procesos; educar para conciliar, a lo largo de la vida, la competición que estimula, la cooperación que da fuerza y la solidaridad que une; educar para acompañar el conocimiento del yo y la comprensión del mundo; y, finalmente, educar para respetar las diferencias en un contexto de pluralismo universal. Se reconoce que todos estos aprendizajes se irán conformando en el marco de una educación permanente que deberá adoptar como fundamento el aprender a vivir juntos, para lo cual se hace necesaria la democracia, la comprensión del mundo y el fomento de las relaciones basadas en el respeto a la diversidad, valor necesario para la cohesión social entendida como unión entre las personas y unión de estas con sus entornos de vida.

En el horizonte de aprender a vivir juntos se realizan propuestas concretas de una educación cívica no limitada a transmitir los valores forjados en el pasado, sino una educación para aprender a participar activamente y de forma responsable en un proyecto de sociedad que se va definiendo conjuntamente, poniendo en relación los derechos y los deberes de todas las personas, viviendo la fuerza de la sociedad civil y de la democracia activa en sociedades de la información que han de devenir sociedades del conocimiento. Una educación que proporcionará a cada persona el control de su propio aprendizaje y crecimiento de forma armoniosa, creativa y continuada. Una educación que problematiza e interroga para que sea posible aprender a ser y aprender a convivir al mismo tiempo que se aprende a conocer y a hacer.

Como en el caso anterior, nos hemos interrogado de qué forma ha trascendido el contenido del informe Delors en la formación inicial de las maestras y los maestros, qué impactos ha tenido y cómo se han traducido sus orientacio-

nes. Así como en las escuelas este informe se ha divulgado y ha impregnado discursos sobre la renovación de estilos y sistemas educativos, no parece que haya llegado en profundidad a la universidad ni a la conciencia de estudiantes del grado de Educación Primaria, ya que, cuando se les pregunta sobre las personas educadoras como agentes de cambio, no perciben que esta sea una cualidad básica. Solo un 28,5 % de las y los estudiantes de primero lo consideran elemento esencial en la tarea docente, y es más significativo entre los hombres (32,6 %) que entre las mujeres (24,2 %). Sin embargo, es sabido que el documento en concreto se trabaja en diferentes asignaturas, no meramente como propuesta de lectura adicional sino para profundizar en los contenidos que Delors establece en cuanto a la formación del ser y del saber ser.

Respecto a una de las propuestas centrales del informe, la relativa a aprender los valores de la convivencia, de los resultados de la investigación destacamos tres cuestiones planteadas. La primera cuestión hace relación a la aceptación de la opinión de las compañeras y los compañeros, cómo lo valoran, qué piensan. Se observa una mayor expectativa al iniciar los estudios (80,3 % de acuerdo) frente a la opinión del grupo de estudiantes de cuarto (51,5 % de acuerdo); así como también según el acceso a la universidad (83 % de estudiantes que provienen de las PAU y de GS se manifiestan de acuerdo, frente a un 53 % de los que acceden desde otros itinerarios).

La segunda cuestión plantea la aceptación de diversos comportamientos y maneras de estar. La mayor parte está en desacuerdo con esta afirmación (entre estudiantes de primero hay un 67 % de desacuerdo, mientras que en cuarto hay un 50 %, con un significativo 30 % de estudiantes que en cuarto no están ni de acuerdo ni en desacuerdo). Cabe destacar el mayor desacuerdo que hay según la titularidad de la universidad (66,1 % en la universidad de titularidad privada, frente al 55 % de la universidad pública), así como la diferencia según el tamaño de la universidad (un 71,9 % en desacuerdo en las universidades pequeñas, frente a un 58 % en las universidades grandes).

La tercera cuestión hace referencia a la exigencia de participación, implicación y dedicación de cada estudiante a nivel individual y grupal. La mayor parte se muestran de acuerdo con esta afirmación, tanto los de primero (83,7 %) como los de cuarto (57,7 %). Es necesario hacer notar la diferencia observada en función de la titularidad del centro: en los centros de titularidad pública un 66 % se manifiesta de acuerdo con la afirmación, frente al 77,6 % en los centros de titularidad privada.

### *Educación vinculada a la vida para la comprensión humana*

En los albores del cambio del milenio, en 1999, Edgar Morin afirmaba que la educación del futuro debería ser la educación de la condición humana. De ello habla en *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, una obra que reflexiona sobre la concepción de una ética del género humano e invita a pensar una educación vinculada a la vida. En esta línea se proyecta una educación orientada al desarrollo conjunto de las autonomías individuales, al mismo tiempo que se apela al sentimiento de pertenencia a la especie humana para promover la participación comunitaria. Se define así una educación humana, que desvela la conciencia ética y forma ciudadanías planetarias. Una educación que, desde un presente contextualizado, enseña a aprender a mirar a un pasado vinculado al presente para proyectar el futuro. Esta educación de la memoria es fundamental, pues para el autor solo así es posible mostrar las barbaries del pasado y las herencias de muerte, denunciar la fragilidad del derecho a la vida ante la proliferación de armas nucleares que aumentan la potencialidad de muerte global de la humanidad, de autoaniquilación.

Además, a través de la educación ha de ser posible hacer evidentes los peligros de un mal desarrollo que aumenta la probabilidad de muerte ecológica y de muerte por efecto de la creciente resistencia de los virus a los medicamentos. Muerte también a consecuencia de la autodestrucción latente en cada persona y activada con la ayuda de las drogas, un producto más de consumo en sociedades de soledades. Sin olvidar la muerte de las ideas de la modernidad, que dibujaban un progreso sin límites y constante de la técnica, la ciencia y el desarrollo económico, pero que han acabado abocando a mundos precarizados y difícilmente sostenibles. El autor invita a pensar los contextos y realidades desoladoras que se habitan, ante las cuales cabe proyectar una educación de la vida y para la vida. Una educación que enseñe a conocer aprendiendo a descubrir qué es conocer; aprendiendo a desarrollar la reflexividad; aprendiendo a dejarse impregnar por la crítica, la autocrítica, la apertura y la complejidad. Todos estos procesos son imprescindibles, ya que hay que despertar la conciencia, aprender a ser conscientes de las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión, que provienen del exterior cultural y social, inhiben la autonomía del pensar e impiden la búsqueda de la verdad. Pero también cegueras que surgen del interior del yo y hacen que la mente se equivoque.

En sociedades donde el caos y la desorientación parecen imperar, la educación deberá proporcionar los medios necesarios para alcanzar la lucidez que hace posible la comprensión humana. La lucidez se alcanza cuando se aprende

a conocer los problemas del mundo y las consecuencias de la vulnerabilidad y vulneración de los Derechos Humanos en la vida de las personas, a nivel individual y colectivo, en lo personal y lo comunitario. La educación se proyectará para que cada ser humano desarrolle las aptitudes y actitudes que le permitan plantearse y resolver los problemas y conflictos de valores esenciales que se viven en un mundo complejo. Impulsará un aprender estimulado por la curiosidad activa que capta la complejidad del mundo, evitando así los saberes fragmentados, porque los problemas del mundo son globales, multidisciplinares, transversales y multidimensionales.

Todo ello confluye en la propuesta de una educación basada en la comprensión humana y dirigida a alcanzarla, que para Morin significa enseñar la comprensión entre las personas. Un proceso que pide empatía, identificación y proyección del yo y del otro como condiciones y garantías de solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La comprensión humana, al ser intersubjetiva, se alcanza gracias a la apertura, la generosidad y el reconocimiento respetuoso y afectivo, que superan el egocentrismo.

En los sentidos apuntados, el fin de la educación para la comprensión humana se concreta en promover la fundamentación ética de los conocimientos humanos y de la condición humana en el universo local y global del que mujeres y hombres forman parte. Enseñar la condición humana es enseñar la unidad de la especie humana sin borrar la diversidad de los seres humanos, porque es esta enseñanza la que permitirá alcanzar un desarrollo verdaderamente humano y desarrollar el sentimiento de pertenencia a la especie humana siendo conscientes de la singularidad plural, porque el ser humano es al mismo tiempo uno y múltiple. Lo que plantea el autor es una educación para la comprensión planetaria. Una educación para aprender el verdadero humanismo.

Ello será posible en un contexto de democracia, entendiendo la democracia como un sistema dinámico que vive de pluralidades, de relaciones de unión y desunión, y de conflictos que le dan vitalidad. Lo anterior puede sintetizarse en una idea central que subyace en toda la obra: estamos en una era planetaria que exige que la educación enseñe a aprender la condición humana, y ello significa aprender a reconocerse en la humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

También en relación con los saberes éticos que se proponen como imprescindibles es necesario analizar qué piensan las estudiantes y los estudiantes universitarios, cómo conciben su formación ética y qué importancia le dan. Constatamos que la mayoría definen ser un buen maestro con las cualidades de «personal y auténtico», próximo al alumnado. Destaca el hecho de que consideran más importante la formación ética respecto al alumnado (70,3 %)

que respecto al propio yo (48,3 %). En este ámbito se planteó la cuestión relativa a su percepción del grado, en qué les servirá su formación para desarrollar el propio carácter personal, ético y social. De los resultados se desprende que en general se muestran de acuerdo con la cuestión (55,6 % frente a un 13,3 % en desacuerdo). Cabe destacar el 31 % que no lo sabe. La expectativa de las y los estudiantes de primero (71,7 %) es muy superior a la opinión de estudiantes de cuarto (43,7 %). También se observan diferencias importantes en esta cuestión entre universidades públicas (50,6 % de acuerdo) y privadas (70,6 %), y según el tamaño de la universidad, con un mayor acuerdo entre estudiantes de centros pequeños (65,1 %) que entre estudiantes de centros medianos (56,3 %) o de grandes universidades (53,9 %).

Hay que señalar que, cuando se pregunta sobre la importancia del crecimiento del carácter personal, ético y moral en la tarea educativa, la mayoría se muestra de acuerdo con ella: un 64,7 % frente a un 10,7 %, aunque también es significativo el porcentaje que no se decanta por ninguna de las respuestas: 24,5 %. En esta cuestión cabe destacar asimismo la diferencia de acuerdo entre estudiantes de primero (76,2 %) y estudiantes de cuarto (56,1 %), así como las notables diferencias según la titularidad pública (58,1 %) o privada (84,2 %) del centro. También varía la respuesta a esta cuestión según el tamaño de la universidad, ya que se observa una diferencia de un 20 % respecto al acuerdo entre las universidades grandes (60,7 %), las medianas (66,5 %) y las pequeñas (81,3 %).

Por otro lado, de los resultados sorprende que no se considere que para ser maestra o maestro se ha de ser una persona culta y que sepa transmitir el gusto por la cultura. Destaca la poca importancia que en la formación inicial parece darse al conocimiento humanístico, el cual, en el fondo, también ayuda a conformar el interior de las personas, y ello a pesar de las recomendaciones para que, como docentes, se sumerjan en la cultura y en los momentos estelares de la humanidad.

### *Transformar las relaciones para aprender a convivir en las aulas*

El camino que se ha trazado en los estudios reseñados no es neutral, como no lo son las Naciones Unidas y sus instituciones y programas, que —como la UNESCO— han adoptado una posición no neutral que proyecta la educación desde un enfoque de derechos y desarrollo humano. Los resultados de la investigación realizada que hemos mostrado nos ofrecen algunos indicios para pensar que el recorrido y el calado de sus recomendaciones no ha sido suficiente, y que la brecha entre discursos y prácticas permanece. Sin embargo, su legado nos

acompaña ofreciéndonos orientaciones respecto a la ruta que debemos seguir y a los mínimos irrenunciables, aunque se hace necesario un verdadero compromiso político para devolver a la educación su centralidad, primando su valor e incorporando la dimensión ética que permite una formación en valores humanos.

Ello precisa redefinir la conformación de la persona humana, a la que no se ha de considerar simplemente un sujeto de derechos, sino según una concepción antropológica que la conciba como sujeto de derechos, deberes y sentimientos. La formación universitaria ha centrado su servicio en dotar de derechos a los agentes educativos, de tal modo que puedan ejercerlos y reclamarlos, lo que nos sitúa de nuevo en unos valores reactivos más que proactivos. Como garante de valores éticos y creador de tales, el agente educativo debería centrarse en mostrar aquellos valores que, fruto de convicciones arraigadas, permitan considerarse sujetos de deberes y responsabilidades sociales, con la adultez de quien no exige ni reclama sino que se siente partícipe y parte implicada en el ejercicio de dichos derechos para con los congéneres. Asimismo, ampliando la mirada al ámbito de los sentimientos, esta consideración antropológica permite incluir en la formación del carácter aquellos aspectos no meramente cognitivos constituyentes de la esencia humana, que configuran respuestas, acciones, comportamientos y reacciones, modos de estar y ser en el mundo, con la emotividad y afectividad que emerge de ese ser y seguir siendo.

En las universidades, la formación de las maestras y los maestros no puede mantenerse al margen de esta orientación, sino que debe proyectarse beligerantemente con la finalidad de hacer posible la vivencia de procesos de transformación en los propios grupos, incorporando prácticas que motiven los aprendizajes éticos. Para ello no solo es necesario revisar los contenidos, sino también transformar las relaciones, los espacios y los tiempos para hacer posible una educación plenamente vinculada a la realidad, a la vida humana, porque esta es su razón de ser. Una educación que no puede abstraerse de su obligación de estar atenta a los cambios de las sociedades para crear prácticas humanamente transformadoras. Aquí radica el valor de la educación. De cómo concretar dichas prácticas es de lo que nos ocupamos a continuación centrándonos en el aprender a convivir, eje en el que confluyen los tres estudios de la UNESCO.

*Resignificar las relaciones, los espacios y los tiempos en la formación de maestras y maestros para aprender a convivir*

Las instituciones universitarias tienen la misión de preparar a los futuros profesionales de una forma integral, dado que ellos serán quienes liderarán los

grandes cambios en el mundo, aquellos que se tejen en el corazón de las nuevas generaciones y de los que son corresponsables las maestras y los maestros en las aulas, aun sabiendo que se trata de una responsabilidad compartida con los múltiples agentes educativos de nuestra sociedad, desde políticos hasta familias. La institución universitaria debe fortalecer la conciencia autónoma de sus estudiantes, y generar una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga espacio y se favorezca una cultura de la convivencia que proclame el respeto a la diferencia y la diversidad como patrimonio de la humanidad. Es en estos escenarios universitarios donde se podrán promover grandes proyectos sociales que tengan resonancias y viabilidad en la creación de una cultura de convivencia armónica entre quienes somos y pensamos de modos diversos y a menudo dispersos. Espacios y tiempos son las dos grandes coordenadas con las que cuenta toda relación educativa, y con ellos podemos contar para ejercitar relaciones armónicas.

Nuestra sociedad sufre de individualismo, y la tendencia de la persona a vivir desconectada del mundo y desarraigada es cada vez mayor. Ello provoca distintos grados de soledad, así como falta de convivencia y de solidaridad con los demás. Uno de los principales autores en esta línea ha sido Krishnamurti, quien expone el fenómeno de la fragmentación del mundo y del ser humano, y considera que esta falta de identidad social conlleva al sufrimiento del individuo y la falta de solidaridad hacia los demás. Este tema se profundiza en las teorías de Edgar Morin, al plantear que la educación ha estimulado más la división y separación de las partes que la visión holística de los problemas. Al respecto, las investigaciones de diversos autores, entre ellos Martínez Guzmán y Bauman, invitan a reflexionar sobre la unidad e interdependencia que tienen los seres humanos, y sus rasgos identitarios como artífices de la creación de espacios y tiempos de encuentro y relación. Por ello, la formación de docentes hábiles para estimular convivencias armónicas en este siglo XXI, en que la sociedad vive escindida, debe apostar por pedagogías del encuentro, que faciliten espacios y tiempos de relación.

En el aprendizaje de la convivencia, y dada la fuerza que tienen el modelaje y la imitación, las pedagogías deben apostar por modelos de aprendizaje de las habilidades sociales. En esta línea, proponemos profundizar en aquellos valores y virtudes que configuran la personalidad del profesional de la educación que se implica en proyectos de convivencia y deviene en agente relacional facilitador de vínculos. Así, la formación de las maestras y los maestros debe trabajar en valores y virtudes como el valor de la responsabilidad para superar la cultura de la queja y el victimismo; el valor de la integridad moral y la resiliencia para superar la fatalidad, la falsedad y el determinismo; el valor del es-

fuerzo por encima de la pasividad; y el valor de la reconciliación como clave que permite cerrar la espiral creciente de agravios, débitos, heridas y frustraciones.

En esta línea, creemos que la institución universitaria puede también crear un clima y talante relacional que permita que aprendamos a vivir juntos quienes pensamos, creemos y vivimos de formas diferentes e incluso opuestas. Por ello, resignificar la relación, con todo lo que ello comporta, supone establecer nuevos parámetros de relación que pueden aprenderse en el entorno del aula universitaria. Parámetros de relación que implican contacto y encuentro, no meramente digital o virtual. Nuestras aulas están presididas por el pantacentrismo, centrando toda la atención en la pantalla —sea del ordenador, sea del proyector—, y a menudo se ignora el rostro de quien educa y quien aprende. El contacto presencial, la comunicación directa, el lenguaje no verbal... son claves que dan información relevante en todo encuentro educativo. Las aulas universitarias educan tradicionalmente a través de conceptos cognitivos, de contenidos relevantes para la acción pedagógica, pero descuidan la formación que se relaciona con los aspectos caracteriales, emocionales, afectivos, perceptivos, sensoriales e incluso intuitivos.

Transformar las relaciones educativas implica prestar atención a otras fuentes de información sobre dicha relación, para resignificarlas dando cabida a la mirada, la percepción, el contacto, el rostro, la sensación; en definitiva, el descuido «ojo pedagógico», que se configura a través de la intuición pedagógica propia de quien lleva horas de experiencia en aulas y pasillos, en espacios formales e informales, escuchando además de argumentando, observando además de interviniendo. Resignificar la relación implica práctica de mirada cara a cara, rostro a rostro, no meramente pantallazos. Implica poner nombre e incluso poner aprecio, superando los miedos de la tan temida «distancia óptima pedagógica», necesaria pero equilibrada. Si deseamos que el alumnado sea mirado, tenga nombre y sea significativo para la relación, el futuro profesional de la educación debe recibir este aprendizaje también en el entorno universitario. Saberse nombrado, saberse mirado y saberse transformado por el impacto de la significatividad relacional. En palabras de Tolstoi: «Todo lo que sé, lo sé porque lo amo». El aprendizaje se logra por estima, por significación, no por indiferencia.

Transformar relaciones supone educar para la convivencia, percatándose de que vivimos con otros. La educación requiere tiempos y espacios de elaboración pedagógica y social donde las relaciones puedan sentar sus bases en:

- preguntas sin respuestas (como derecho y deber);
- colaborar y competir;

- agradecer;
- disfrutar, vagar, *distracción/inacción*;
- digerir la vida, aprender a perder el tiempo;
- pensar y *repensar* / *pensarnos* y *repensarnos*: en relación con qué y con quiénes / *contemplar*;
- vivir el encuentro y el desencuentro;
- comprender la relación con la alteridad, con la mismidad, basándonos en el realismo y no en el idealismo;
- asumir el reto de la resistencia, la adversidad, la intimidad y la extimidad;
- *desidealizar* la adultez como modélica;
- externalizar tabús;
- aprender a ceder.

La práctica de estas habilidades propuestas puede llevarse a cabo en los espacios y tiempos académicos. Algunas asignaturas del actual currículum formativo ya implementan procedimientos y dinámicas en esta línea. Un ejemplo es la asignatura Análisis de las Relaciones Educativas del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, que se inicia con el conocimiento de uno mismo, dado que la relación empieza por nosotros. De esas sesiones sobre autoconocimiento, la mayoría de los estudiantes —entre 20 y 22 años— indican que son de las que más contribuyen a su formación, pues no han dedicado espacios y tiempos a encontrarse consigo mismos. Según cómo nos habitamos a nosotros, según qué permiso nos damos para vivir de modo pacífico y armónico con quienes somos, surgirán las demás relaciones que tracemos en el transcurso de nuestra biografía. En la convivencia damos forma a nuestras identidades y diversidades. Es un juego difícil de conciliar entre lo que somos y lo que son otros, y ello requiere enseñanza y aprendizaje. El reto final es aprender a vivir juntos pensando diferente, no tratando de homologar las individualidades, sino dando posibilidad de expresión a lo más genuino de cada persona, para que emerja la mejor versión de uno mismo, de cada estudiante que se forma como futuro docente, y de cada alumna y alumno que pase por sus aulas y con quienes establezcan relación educativa.

Asimismo, la asignatura indicada incluye contenidos en los que se trabaja el vínculo y sus fortalezas, los modos de iniciar el acompañamiento pedagógico y el gran reto de mantener el vínculo, e incluso estrategias para ponerle fin. Todo ello, además de llevarse a cabo a través de los necesarios contenidos curriculares, se acompaña de dinámicas en las que se ponga en juego la relación. De hecho, la asignatura va encabezada con un aviso inicial: en esta asignatura nos pondremos en juego como seres relacionales.

Sabiendo que los espacios y tiempos académicos facilitan la palabra como vehículo de interacción, las dinámicas hacen uso de la narrativa en gran medida para elaborar lo que ocurre, para estimular el hecho de pensar y repensarse, para provocar más preguntas que respuestas —siguiendo una propuesta hermenéutica—. Con las palabras, podemos acariciar o rascar sobre la persona o la realidad de la que hablamos. Entre las habilidades pedagógicas que se deben desarrollar hay que cuidar mucho el lenguaje en la convivencia.

Como garantía del reto de aprender a vivir juntos, que anunciaba el informe Delors, sabernos seres interdependientes nos acerca a la necesidad de relación. Relación para la cual es preciso un aprendizaje en el que se potencien vínculos sólidos, se favorezcan espacios y tiempos de encuentro, y se ponga en práctica el ejercicio del respeto mutuo. Esta dimensión social es la que nos remite inevitablemente a las emociones y sentimientos, que son el vehículo para establecer vínculos relacionales. Van Manen exhorta a los maestros a velar en esa profesión docente, prestando atención a la sensibilidad pedagógica:

Las tres condiciones de la pedagogía son las siguientes: el amor y afecto, la esperanza y confianza, y la responsabilidad. Porque ¿es posible ser un profesor auténtico sin tener en la actividad educativa una orientación hacia la infancia de afecto cariñoso, de esperanza confiada y de responsabilidad? (Van Manen, 1998: 78).

Detrás del «buenismo» pedagógico quizá no hay tanta bondad como miedo a afrontar lo difícil que es la convivencia —asusta, es dura...—, pero no podemos ahorrarnos ese proceso. En este sentido, a quienes se forman para la función docente se les recuerda muy poco cuál es el valor ético de su misión y el compromiso de servicio social que asumen.

## REFERENCIAS

- ALDANA, Carlos (2004). *Ternura y postura. La educación para la paz*. Guatemala: FLACSO-UNESCO.
- BURGUET, Marta (2009). «Apuesta ética por una ciudadanía plural». *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, núm. 15, pp. 25-38.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup>. Rosa (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CAÑADELL, Rosa (2013). «Educación y mercado». *El Viejo Topo*, núm. 308, pp. 60-66.

- COMINS, Irene (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona: Icaria.
- CORTINA, Adela (2010). «Los valores de una ciudadanía activa». En TORO, Bernardo y TALLONE, Alicia (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación SM, pp. 95-108.
- COSTAS, Anton (2011). «Algo más que una crisis financiera y económica, una crisis ética». *Mediterráneo Económico*, núm. 18, pp. 11-61.
- CHOMSKY, Noam (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- DELORS, Jacques (dir.) (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. UNESCO (disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>).
- FAURE, Edgar et al. (1972). *Apprendre à être*. UNESCO-Fayard (disponible en: [www.unesco.org/education/pdf/15\\_60\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf)).
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso y CARMONA ORANTES, Gabriel (2009). «Re-hacer la educación: mapas del desarrollo humano». *Teoría de la Educación*, vol. 21, núm. 2, pp. 45-78.
- FREIRE, Paulo (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LEDERACH, John Paul (2007). *La imaginación moral*. Bakeaz/Gernika: Gogoratuz.
- MARINA, Juan Antonio (2003). «De los sentimientos a la ética». En SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (coord.), *Aprender a convivir en la Escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal, pp. 27-39.
- MARTÍNEZ, Miguel (2006). «Formación para la ciudadanía y educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, pp. 85-102.
- MORIN, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO (disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>).
- PUIG, Josep M. (2012) (coord.). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- SENNET, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SERENELLA, Sira (2013). «Pedagogía personalista y educación para la paz». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 254, pp. 87-100.
- SUPPLE, Carrie (1993). *From prejudice to genocide. Learning about the Holocaust*. Londres: Trentham Books. Citado en *Peace Building. The Review of the Peace Education Commission*. Internacional Peace Research Association, 1996, núm. 3.
- STRAWSON, Peter (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: ICE, Universidad Autónoma de Barcelona-Paidós.
- VAN MANEN, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.



# LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS MAESTROS A PARTIR DE INSTANTÁNEAS CULTURALES

ANA TEIXIDÓ  
TEODOR MELLEN  
FRANCISCO ESTEBAN  
XAVIER LAUDO

## INTRODUCCIÓN

Formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos.<sup>1</sup>

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) define en estos términos la misión formativa de la universidad, y con tal propósito se acoge la famosa Declaración de Bolonia (1999) y todo el elenco de documentos y declaraciones que han venido a conformar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).<sup>2</sup> Ciertamente, dicha finalidad no admite demasiada discusión, y puede decirse que su formulación convence a cualquiera que conozca mínimamente la universidad. La razón principal de ello es que ese objetivo comprende un sinnúmero de interpretaciones posibles o, si se prefiere, que es difícil que alguna apreciación sobre la formación universitaria quede fuera del amplio terreno que dicho objetivo abarca.

Sin embargo, la realidad demuestra que no cualquier patrón de pensamiento tenía su sitio reservado para ser tratado como merece, y que se puede escribir lo que se considere oportuno porque, a fin de cuentas y como dirían algunos, el papel lo aguanta todo. A un nivel general y salvo contadas excepciones, «todos los aspectos de la actividad humana» suelen ser cuestiones de

1. *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, documentos aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (disponible en: [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [consultado el 18/02/2016]).

2. Todos los documentos clave del Proceso de Bolonia, que son las Declaraciones de las Reuniones de Ministros de Educación Superior Europeos, las Declaraciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), los informes de seguimiento y los documentos complementarios pueden consultarse en la página web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: [www.crue.org](http://www.crue.org) (consultado el 18/2/2016).

tinte técnico, profesional, instrumental, etc. Si eso es así y no de otra manera es porque mayoritariamente se piensa que tal es la mejor manera de estar «a la altura de los tiempos modernos». No obstante, hay otros aspectos de la actividad humana que también están comprendidos en la misión formativa de la universidad y que igualmente sitúan a los titulados universitarios a la altura de los tiempos modernos o que, incluso, más que colocarlos a la altura, los protegen del mal de altura que la actual realidad posmoderna suele ocasionar. Nos referimos a aquellos aspectos que tienen que ver con la formación del carácter, con los valores, la ética, los sentimientos, las emociones, etc., en definitiva, con todo aquello que habla del desarrollo positivo de la persona (Berkowitz, 2012). La formación del carácter en el ámbito universitario puede encararse de diversas maneras (Kiss y Euben, 2010), pero hay una que parece sobresalir por encima de todas, que ejerce una auténtica transformación de la persona, y es la formación cultural.

El objetivo de este capítulo es presentar cómo el conocimiento cultural puede incidir en la formación del carácter de los futuros maestros, de profesionales que tienen encomendada la tarea de enseñar alguna parcela de la cultura y que, de una manera u otra, están llamados a ejercer una función cultural. Pero antes resulta pertinente esbozar algunas de las razones que nos llevan a defender —por no decir rescatar— la formación cultural en nuestras universidades en general, y en nuestras facultades de educación en particular.

#### RAZONES PARA APOSTAR POR LA FORMACIÓN CULTURAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Las razones por las que defendemos la formación cultural en la actual educación universitaria, por lo menos en la que concierne a los futuros maestros de educación primaria, se pueden agrupar en tres. Si bien están entrelazadas, por una cuestión de claridad expositiva vale la pena presentarlas por separado.

La primera razón es quizás el fundamento de las demás, la que da sentido a las restantes: *la formación cultural es un proprium de la misión formativa de la universidad, algo que la define y la conforma*. Una *universitas*, una corporación de maestros y estudiantes que se dedica a buscar la verdad, el bien y la belleza que la realidad suele ocultar y desvirtuar, no puede desentenderse de la cultura, del conjunto de manifestaciones y producciones que, precisamente, favorecen tal descubrimiento (Cortina, 2003; Pérez-Díaz, 2010). No se trata solo de evitar que la formación universitaria devenga una formación en la incultura, algo que, por un lado, resulta absolutamente contradictorio y, por otro, tiene efectos negativos se mire por donde se mire. Las posibles secuelas de lo dicho, es

decir, de renunciar a la formación cultural en la universidad, pueden verse en el influyente ensayo que el filósofo estadounidense Allan Bloom publicó a finales del siglo pasado (1987). De lo que se trata más bien es de mantener en pie la típica formación universitaria, no en un sentido popular y pintoresco, sino característico y representativo. Nos referimos a la tantas veces denostada y vilipendiada educación liberal, algo que por cierto se preserva y defiende en el ámbito universitario norteamericano (Bérubé, 2006).

La formación cultural es liberadora, y el que la adquiere está preparado para huir de uno de los terrenos más angustiosos en los que se pueda encontrar un individuo: «la ignorancia atontadora». Dicho de otra manera, la formación cultural parece ser la senda para alcanzar un carácter de altura, una manera de ser y hacer que no está a expensas de modas intelectuales y sociales, que no se deja atrapar por atractivos e inocuos mensajes, que identifica sibilinos adoctrinamientos, o cuestiones por el estilo. Durante los últimos años están apareciendo interesantes reflexiones que advierten sobre los peligros que conlleva el menospreciar la formación cultural en la universidad —y no digamos abandonarla—, y son reflexiones que no deberíamos pasar por alto. Intelectuales y profesores de referencia se preguntan en qué queda la misión formativa de la universidad y a qué se reduce un titulado universitario si no se transmite y adquiere la cultura, aquello que nos permite conocernos y reconocernos aquí, ahora y en los inciertos tiempos que están por venir (Nussbaum, 2001; Llovet, 2011; Collini, 2012; Delbanco, 2012). Todo lo dicho incumbe a la formación universitaria de cualquier campo de conocimiento y, de manera especial, a la que se ofrece a los futuros maestros de nuestra comunidad. Quien más quien menos sospecha que un buen maestro es alguien con un carácter especial, es decir, que no se puede ser maestro de cualquier manera por muchas competencias técnicas y profesionales que se demuestren tener; y también quien más quien menos intuye que ese carácter se va formando, entre otras cosas, conforme uno va saboreando la cultura (Gusdorf, 1969).

La segunda razón por la que defendemos que la formación cultural se incluya en la actual educación universitaria —por lo menos, en la que reciben los futuros maestros— tiene que ver con un asunto que viene de lejos, y que parece ser uno de los sins de la universidad: *la formación universitaria contemporánea se ha visto asediada y conquistada por el mero utilitarismo*. Un clima que viene gestándose desde hace muchos años, por no decir siglos, y sobre el que ya advirtieron titanes del pensamiento universitario como Wilhelm von Humboldt, el cardenal John Henry Newman y José Ortega y Gasset. Ese clima es actual y un rampante utilitarismo de la formación universitaria (Esteban, 2015). Nadie podría discutir que la formación universitaria actual debe ser provecho-

sa y rentable, y cuanto más mejor. Las peores épocas de la universidad, como demuestra su historia, han sido aquellas en las que tan digna institución parecía haberse convertido en lo que tantas veces se ha llamado una «torre de marfil», momentos en los que la universidad poco o nada quería saber del mundo terrenal (Rüegg, 1994). Ahora bien, habría que preguntarse en qué se convierte la universidad cuando se deja en manos de la mera utilidad o, si se prefiere, cuando renuncia a cualquier formación que no provea de resultados rentables o, como se suele decir, contantes y sonantes (Gibbs, 2001; Olssen y Peters, 2005). Defender que la universidad contribuya con la sociedad que la rodea y ampara es muy diferente de apostar por que esté a su servicio.

La formación universitaria está para atender a cuestiones útiles, sin duda, pero también para fomentar aprendizajes que, aunque a simple vista puedan parecer inútiles, son de tremenda utilidad. Tal y como señala el profesor Nuccio Ordine en un maravilloso libro, en la inutilidad se suele esconder mucha utilidad (Ordine, 2013), y eso es algo que, en una medida o en otra, solemos experimentar en nuestra vida universitaria, y no solo en ella. Sí, aquel libro que nos incitaron a leer y nos cautivó, aquel seminario en el que se habló de una virtud y que aún recordamos, aquella lección magistral en la que se nos planteó aquel dilema moral sobre el que todavía no tenemos respuesta, o aquella tutoría que nos dejó con más preguntas que respuestas son ejemplos de aprendizajes enormemente útiles, por mucho que se cataloguen como lo contrario. En esta formación tachada de inútil, pero que sabemos que es de las más rentables que un estudiante puede recibir, es donde se incluye la formación del carácter a través de la cultura. Si de lo que se está hablando es de la formación de maestros, la cuestión mantiene la misma importancia, si no es que la aumenta. Para defender esta última afirmación basta con pensar, por ejemplo, en qué poseen los maestros que consiguen que sus alumnos se apasionen por la materia que les explica, si eso tiene que ver con aprendizajes útiles y rentables, o con su carácter y el conocimiento cultural que lo nutre.

La tercera y última razón surge del actual planteamiento de la formación universitaria que defiende y promueve el EEES. Nos referimos, sobra decirlo, a las famosas y conocidas competencias. El enfoque por competencias en la universidad ha ido en detrimento de la educación del carácter y la ha reducido a una mera declaración de intenciones. Este nuevo escenario no se ha olvidado de la formación personal, pero la ha sepultado bajo las llamadas competencias personales o éticas (González y Wagenaar, 2003). Ciertamente, es difícil encontrar una institución universitaria que no incorpore en sus estatutos y planes de estudios competencias como el comportamiento justo y equitativo, el desarrollo del diálogo, el ejercicio de la responsabilidad, la actuación sostenible, la defensa de la igualdad de los sexos, la convivencia en realidades multiculturales, etc.

No obstante, la realidad demuestra que, en no pocas ocasiones y por diversas razones, este planteamiento provoca que la educación del carácter sea algo optativo, ornamental, complementario o tangencial (Procario y Bean, 2002). No es atrevido decir que la propia formulación de las competencias, su concreción en las diferentes asignaturas que conforman un plan de estudios, y su enseñanza, aprendizaje y evaluación ocasiona más incertidumbres que certezas. Además, y sobre todo, esta conversión de la educación del carácter en una educación competencial no suele incluir conocimientos culturales; y, en los casos en los que dichos conocimientos se incorporan, se hace de manera expositiva o informativa, y no como conjunto de ideas, hechos y producciones que hablan de la condición humana y de la altura ética y humanística que dicha condición puede alcanzar. La formación de maestros, y esto es algo que bien podría extenderse a cualquier otra formación universitaria, no consiste solo en aprender a ser un competente maestro, sino en obtener posibles respuestas a qué tipo de maestro se quiere llegar a ser, y esas contestaciones suelen encontrarse en un carácter formado e informado por la cultura (Higgins, 2011).

#### LA EXPERIENCIA DE LAS INSTANTÁNEAS CULTURALES

Antes de explicar la experiencia de formación cultural que pusimos en marcha, y de esbozar su posible incidencia en el carácter de los futuros maestros, presentamos, por un lado, a qué nos referimos con eso que hemos llamado «instantáneas culturales» y, por otro lado, cómo nos organizamos para trabajarlas.

Con instantáneas culturales nos referimos a producciones de la cultura, sean de la época que sean, que representan y hablan de algún valor que tiene que ver con la profesión educativa. En un primer momento se seleccionaron los valores a los que nos queríamos dedicar, siendo conscientes de que habría muchos que no podríamos atender por cuestiones de programación académica. En cualquier caso, y gracias al asesoramiento de profesores de educación primaria con una dilatada experiencia, nos aseguramos de que los que se iban a trabajar eran relevantes para la formación del carácter del profesor. Cada instantánea cultural, tal como la concebimos y diseñamos,<sup>3</sup> incluye escenas de una película (P), fragmentos de una obra literaria (L) y una pieza musical (M). En la siguiente tabla se reflejan los valores seleccionados y las instantáneas culturales vinculadas a cada uno de ellos.

3. Hay que señalar que este trabajo de selección y organización de cada instantánea cultural fue dirigido por Eduardo Martínez, crítico de cine y profesor del máster en Psicopedagogía de UNIBA-Universidad de Barcelona.

TABLA I. Valores e instantáneas culturales vinculadas a cada uno de ellos.

VALOR	INSTANTÁNEAS CULTURALES
Dignidad	P Payne, Alexander – <i>Nebraska</i>
	L Saint-Exupéry, Antoine de – <i>Carta al general X</i>
	M Marley, Bob – <i>Get up, stand up</i>
Alteridad	P Dardenne, Jean-Pierre y Luc – <i>Dos días y una noche</i>
	L Matheson, Richard – <i>Soy leyenda</i>
	M Jackson, Michael – <i>Black or white</i>
Identidad	P Scott, Ridley – <i>Blade runner</i>
	L Carrere, Emmanuel – <i>Limonov</i>
	M Hendrix, Jimi – <i>Star spangled banner</i>
Aprendizaje	P Kaye, Tony – <i>American history X</i>
	L Platón – <i>Apología de Sócrates</i>
	M Pink Floyd – <i>The wall</i>
Imaginación	P De Sica, Vittorio – <i>Milagro en Milán</i>
	L Schnitzler, Arthur – <i>Relato soñado</i>
	M Wonder, Stevie – <i>Superstition</i>
Veracidad	P Fincher, David – <i>Zodiac</i>
	L Thoreau, Henry David – <i>Walden</i>
	M Serrat, Joan Manuel – <i>Sinceramente tuyo</i>
Justicia	P Scott, Ridley – <i>American gangster</i>
	L Sillitoe, Alan – <i>La soledad del corredor de fondo</i>
	M Ibáñez, Paco – <i>A galopar</i>
Responsabilidad	P García Berlanga, Luis – <i>El verdugo</i>
	L Golding, William – <i>El señor de las moscas</i>
	M Rodrigues, Amália – <i>Grândola vila morena</i>
Memoria	P Fellini, Federico – <i>La voz de la luna</i>
	L Lem, Stanislav – <i>Solaris</i>
	M Guns N'Roses – <i>Yesterday</i>
Jovialidad	P Landis, John – <i>Desmadre a la americana</i>
	L Kerouack, Jack – <i>En el camino</i>
	M Beastie Boys – <i>(You gotta) fight for your right (to party)</i>

P: película; L: obra literaria; M: pieza musical.

En relación con la metodología utilizada, las instantáneas culturales se trabajaron en seminarios semanales de una hora y media de duración aproximadamente, y en los que participaban el profesor de la asignatura y un grupo de entre diez y doce estudiantes.<sup>4</sup> Los grupos de estudiantes se iban alternando por semanas e instantáneas culturales, de tal manera que todos los grupos tuvieran la ocasión de trabajarlas todas. Los estudiantes tenían a su disposición el calendario de instantáneas culturales para así poder asistir a los seminarios con el material preparado. En los seminarios se discutía abiertamente. A pesar de que el profesor tenía un guion de trabajo para controlar que hicieran acto de presencia aquellas cuestiones que parecían ser irrenunciables en cada instantánea cultural y, por qué no decirlo, para evitar un ambiente de «opinología» y «rumorología», se daba prioridad a la improvisación razonada y contrastada, a fin de asegurarnos de que los estudiantes estuvieran en disposición de expresar las ideas y apreciaciones que consideraran pertinentes. Al acabar cada seminario, el estudiante, bien de manera individual bien junto a otro compañero, escribía una reseña que recogiera las ideas principales que se habían trabajado y su valoración sobre ellas, y al final de la asignatura entregaban un informe con todas las reseñas juntas.

Dicho esto, y sin ánimo de ser exhaustivos, presentamos los cuatro resultados generales que los estudiantes manifestaron alcanzar mediante los seminarios, cuando se les preguntó, junto a otras cuestiones, cómo habían afectado las instantáneas culturales en su carácter en tanto que futuros maestros.

El primer resultado tiene que ver con el contenido de las instantáneas culturales propiamente dicho. Suele suceder que una película, una canción y una obra literaria nos lleven a conectar con emociones profundas o nos inciten a pensar en asuntos, propios y ajenos, que van más allá de aquello que estamos viendo, escuchando y leyendo. Es más, si una producción artística no consigue algo de eso quizá sea poco más que una excusa para entretenerse y desconectar. Lo que no es tan normal es que, por un lado, una producción artística nos conduzca a la reflexión sobre uno o más valores, y, por otro lado, que eso sea objeto de trabajo en la formación universitaria. Los estudiantes que participaron en las instantáneas culturales tuvieron la oportunidad de ver la cultura con otros ojos, algo que se traduce, primero, en afinar la mirada a la hora de buscar producciones culturales sustanciosas y de hondo calado, y, segundo, en consi-

4. La asignatura a la que nos referimos es Procesos educativos y práctica docente en la educación primaria, que se imparte en los estudios de grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Barcelona. Concretamente, se trató de un grupo de educación primaria y otro de educación infantil del año académico 2014-2015.

derar que la formación universitaria también tiene que ver con apreciar la cultura que, en un sentido u otro, habla de la educación en general y del magisterio en particular. Una de las estudiantes reflejaba en su reflexión personal lo aquí señalado: «El hecho de profundizar en uno de estos temas [...] te permite captar mucho más la esencia de cada uno de ellos, sus ventajas, y te invita a pensar y reflexionar sobre cómo deberíamos actuar y ser como maestros según cada uno de estos asuntos».

El segundo resultado tiene que ver con el procedimiento utilizado en las instantáneas culturales. Para la gran mayoría de los estudiantes, fue una oportunidad el hecho de participar en seminarios reducidos y sistemáticos en los que poder expresar la propia opinión, y no sobre cualquier cosa, sino sobre los valores que deben engalanar el quehacer de un maestro. «Esta asignatura me ha hecho bailar la cabeza», afirmaba uno de los estudiantes participantes; «En estas sesiones se trabaja mucho el respeto sobre [*sic*] las opiniones de los demás, la importancia de intercambiar puntos de vista para tener una visión más global del tema tratado, etc. [...] son una pieza indispensable para cualquier futuro maestro, ya que son la base del respeto y la tolerancia, algo que solo se puede adquirir mediante la práctica», reflejaba otra de las estudiantes.

No es la única ocasión, o eso queremos creer, en que la formación universitaria contemporánea incorpora la enseñanza de valores a través de otras metodologías ampliamente conocidas y aplicadas (Colby et al., 2003). La pregunta es en cuántas de ellas se fomenta una reflexión personal sobre los valores que incida en el carácter de los futuros maestros. Apuntamos esto, porque puede suceder que se fomente —por decirlo de alguna manera— el estar informado sobre los valores, el pensar sobre algunos de ellos, o el qué haría yo si me viera ante tal o cual situación que representa un dilema moral. Sin embargo, todo ello es diferente de pensar en uno mismo en tanto que futuro profesional de la educación con una misión moral que cumplir. Nuevamente, ese cavilar sobre uno mismo desde un punto de vista moral puede fomentarse a través de instantáneas culturales, en aquel fragmento de película en el que uno se ve reflejado, en aquella novela que recuerda lo que a uno no le sucedió nunca o en aquella canción que describe lo contrario de lo que pienso sobre aquel asunto.

El tercer resultado tiene que ver con la aplicación que los estudiantes asignan a las instantáneas culturales, y esta puede resumirse en una suerte de «cambio personal». Casi nadie, por no decir nadie, pudo concretar de qué tipo de cambio estaba hablando, pero la gran mayoría —por no decir la totalidad— sintió que su carácter había sido removido y agitado. En dichos seminarios sucedieron cosas, quién sabe si en forma de mensajes y de silencios o de profundas miradas, que hicieron tambalear cuestiones que se daban por asumidas

y que, es de imaginar, tenían pies de barro. Esa especie de sacudida interior podría haber ocurrido en una clase normal en la que se explica una lección cualquiera, a través de la lectura del manual de la asignatura de turno o en medio de un trabajo grupal en la biblioteca del campus, pero no, sobrevino por una escena de película, por un fragmento de una obra literaria o por una pieza musical. Las instantáneas, afirmaba una estudiante, «me han aportado muchos conocimientos y saberes que antes no tenía [...], he profundizado en nuevos e importantes escritores, filósofos y cantantes que dicen algo sobre la educación». El arte del magisterio, si es que realmente creemos que educar es un arte más que un ejercicio profesional (Steiner, 2004), tiene mucho que ver con permanecer atento a lo que sucede a nuestro alrededor. Se parece sobremanera a lo que el biógrafo y médico William Stukeley explica sobre su amigo Isaac Newton, cuando dio con la clave de la ley de la gravedad por estar sentado bajo un manzano.<sup>5</sup>

El cuarto y último resultado apunta al futuro del maestro. La mayoría de los estudiantes manifestaron haber descubierto un interés personal que hasta la fecha no les había llamado demasiado la atención. Se trata de algo así como una inclinación hacia el conocimiento cultural y, más concretamente, una disposición para exprimir de la cultura todo aquello que, directa o subrepticamente, hable de la educación y el magisterio. «Las instantáneas me han abierto los ojos a otras perspectivas del papel docente, y me han motivado en mi futuro como tal, en la recuperación del prestigio docente», afirmaba uno de los estudiantes participantes. Es interesante señalar que, en la mayoría de los seminarios, los estudiantes no solo acudían con la instantánea de turno preparada y pensada, sino con datos acerca del autor de aquella canción, de los motivos que llevaron a escribir aquella novela, o los porqués del director para filmar aquella película. Esta actitud o manera de trabajar, según cómo se mire, habla de este vivir por el conocimiento cultural, para él y en él.

## CONCLUSIONES

Un maestro no puede ser un mero dinamizador de ejercicios, cuyos contenidos no tienen más criterio que el que dicta la última moda pedagógica o una utilidad condenada a quedar obsoleta en pocos años. La reacción que ha tenido

5. Esta maravillosa historia que cambió el rumbo de la humanidad ha sido publicada recientemente en: [www.royalsociety.org/collections](http://www.royalsociety.org/collections) (colección Turning the Pages [consultado el 18/2/2016]).

lugar en las últimas décadas contra las pedagogías sólidas, tanto las que pretendían conservar cerradamente el modelo social existente como las que querían imponer otros modelos políticos y sociales, ha terminado por convertirse en una «pedagogía gaseosa»: apoyándose en el modelo de competencias, practica la innovación per se, una tras otra, con contenidos contingentes y sin importar la coherencia entre ellos (Laudo e Igelmo, 2016). ¿Cuál es el problema? Que al darle poca importancia a la tradición, se priva a los jóvenes de confrontar lo propio con lo ajeno, con lo que era importante para las generaciones que los han antecedido, es decir, con la cultura. Pero es necesario que el maestro ponga algo valioso encima de la mesa para que la escuela no quede vacía de tradición y contenidos avalados por el curso de la historia (Masschelein y Simons, 2014).

La docencia en la universidad es transmisión en su sentido más profundo, es decir, convertir la experiencia del profesor en experiencia del estudiante (Petschen, 2013). Y si vamos a formar a los maestros en la institución universitaria, es aquí más necesario que en cualquier otra carrera que la universidad no renuncie a su misión de transmisión del acervo cultural de la humanidad, tan importante para forjar el carácter y la forma de ser de cada uno, más allá de las modas efímeras y los utilitarismos cortoplacistas.

## REFERENCIAS

- BERKOWITZ, Marvin (2012) «Navigating the semantic minefield of promoting moral development» (disponible en: <http://amenetwork.org/oped/?p=40#more-40> [consultado el 18/02/2016]).
- BÉRUBÉ, Michael (2006). *What's liberal about the liberal arts?* Nueva York: W. W. Norton.
- BLOOM, Allan (1987). *The closing of American mind*. Nueva York: Simon and Schuster.
- COLBY, Anne et al. (2003). *Educating citizens. Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COLLINI, Stefan (2012). *What are universities for?* Londres: Penguin.
- CORTINA, Adela (2003). «La universidad desde una perspectiva ética». En: PEÑA, F. J. (coord.), *Ética para la sociedad civil*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 39-65.
- DELBANCO, Andrew (2012). *College: What it was, is, and should be*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- ESTEBAN, Francisco (2015). «Wilhelm von Humboldt, Cardinal John Henry Newman, and José Ortega y Gasset: Some thoughts on character education for today's university». *Journal of Character Education*, vol. II, núm. 1, pp. 1-20.

- GIBBS, Paul (2001). «Higher education as a market: a problem or solution?». *Studies in Higher Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 85-94.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GUSDORF, George (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- HABERMAS, Jürgen (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HIGGINS, Chris (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- KISS, Elisabeth y EUBEN, Peter (eds.) (2010). *Debating moral education. Rethinking the role of the modern university*. Durham: Duke University Press.
- LAUDO, Xavier e IGLIMO, Jon (2016). «John Holt y el giro pedagógico líquido-post-moderno: ¿Maestros sin escuelas o escuelas sin maestros?». En: PALLARÉS, M. (coord.), *El pensamiento pedagógico del siglo xx y la acción educativa del siglo xxi*. Madrid: Trotta, pp. 31-48.
- LLOVET, Jordi (2011). *Adéu a la universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Gal·làxia Gutemberg.
- MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Maarten (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NUSSBAUM, Martha (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- OLSSSEN, Mark y PETERS, Michael A. (2005). «Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism». *Journal of Education Policy*, vol. 20, núm. 3, pp. 313-345.
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Nobel.
- PETSCHEN, Santiago (2013). *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Madrid: Plaza y Valdes.
- PROCARIO, Elena G. y BEAN, David. F. (2002). «Institutions of higher education: Cornerstones in building ethical organizations». *Teaching Business Ethics*, núm. 6, pp. 101-116.
- RÜEGG, Walter (1994). *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- SEVILLA, Sergio (2008). «Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual». En: ONCINA, F. (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson.
- STEINER, George (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

¿Por qué nos marcó aquella maestra de la que es imposible olvidarse?, ¿qué hizo aquel maestro para conseguir que amáramos su asignatura? Cuestiones como estas nos hablan del maravilloso arte de educar, y nos advierten de un hecho que no debería pasar desapercibido: ser maestro y maestra es algo más que saber y saber hacer. Es saber ser, o mejor dicho, saber ser de una determinada manera. La formación universitaria no debería desatender el carácter de las personas que quieren dedicarse a la educación. El tema no es baladí, porque el carácter de un maestro puede conseguir extraordinarios resultados o provocar efectos desastrosos en su alumnado. Este libro, fruto de la investigación de diversos autores, presenta ideas sobre la formación del carácter de quienes quieren cambiar el mundo a través de la educación.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Edicions