

III simposium sobre l'ensenyament de les ciències socials

Lliçó Magistral

De la teoria... a l'aula **Reflexions sobre fer de mestre**

Pilar Benejam i Arguimbau

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 2 d'octubre 2004

INTRODUCCIÓ

La jubilació és un moment propici per passar balanç. He de reconèixer que tot i que la vida no m'ha estalviat penes i fracassos també m'ha procurat moltes satisfaccions. Puc dir, sense pretensions, que faig dels meus anys de vida activa un balanç positiu perquè he exercit la meva professió de gust, amb la convicció de la seva dignitat i penso que ho he fet tan bé com he pogut.

Fa anys una bona amiga em va explicar, irritada, el comentari que havia fet de mi un company. Va dir: "únicament és una bona mestra". Mai no he pretès ser cap altra cosa, tanmateix ser una bona mestra no és un estat, és una aspiració.

Quan ha calgut escollir un tema per parlar en aquest acte he dubtat entre fer una reflexió sobre la didàctica de les ciències socials o sobre la formació del professorat, els dos camps que han centrat la meva activitat. Finalment m'he decidit a reflexionar sobre què entenc per un bon mestre perquè em permet parlar de les dues coses, i provar de relacionar-les estretament. Finalment, vull deixar clar que la paraula "mestre o mestra" l'aplico a tots els professionals de l'ensenyament i, òbviament, també al professorat universitari. La paraula "escola" la utilitzo per referir-me a tots els centres docents.

DEL CONEIXEMENT ACADÈMIC DELS DOCENTS

Un mestre o una mestra és una persona que ensenya per tal que els alumnes aprenguin, i que manté una actitud reflexiva i atenta, amb el convenciment que sempre pot aprendre més i ensenyar millor. Tots sabem que el volum del coneixement creix acceleradament i que les poblacions conceptuals es transformen progressivament i cal reconsiderar-les, ampliar-les i refinar-les permanentment. Tanmateix els mestres no ensenyen allò que saben, sinó allò que necessiten els alumnes.

Per dilucidar què haurien de saber de geografia els meus alumnes he hagut de pensar per a què ensenyem geografia, quines finalitats perseguim. La resposta a aquestes qüestions cal buscar-la en el camp de l'epistemologia perquè està estretament condicionada per allò que s'entén a cada moment per coneixement, i aquesta interpretació va canviant. Com diu Kierkegaard, els conceptes, com els individus, tenen la seva història i són tan incapaços com nosaltres de resistir els estralls del temps. Per això no hi ha cap altra forma de procedir que la d'intentar actualitzar permanentment la reflexió sobre què s'entén per coneixement i procedir en didàctica de la millor manera possible.

Tot buscant resposta a les finalitats de la geografia, al llarg del meu itinerari professional, he passat dels supòsits d'una geografia regional descriptiva a una geografia quantitativa i d'aquí a entendre els plantejaments de la geografia coneguda com a humanista i, simultàniament, estudiar els supòsits de la geografia crítica i després entendre els autors postmoderns i continuar estudiant per conèixer les propostes dels geògrafs culturals. Per fer aquest pelegrinatge a la recerca de certa verosimilitud que il·lumini la concreció dels objectius conceptuals didàctics, ens hem sentit acompanyats per col·legues més competents i també per molts autors com, per exemple, Harvey.

Saber què necessiten els alumnes no fa de bon trobar perquè, a més de seguir el camí que fa la matèria per ensenyar, cal saber com aprenen els alumnes i aquest és també un

coneixement sempre en construcció. De primer hom pensava que calia ensenyar de manera entenedora un coneixement que consideràvem objectiu i universal i vam posar en primer pla el raonament i el mètode deductiu. Després les teories de Piaget ens van dir que el coneixement era una construcció personal i vàrem centrar l'acció en la motivació i el mètode inductiu. Més tard les teories de l'escola de Vigotsky ens han ofert una magnífica síntesi i hem treballat en el supòsit que el coneixement era alhora un constructe social i una reconstrucció personal; hem entès que el llenguatge és la forma inevitable de la vida mental i, per tant, hem vist la importància de la comunicació.

Però per saber què necessiten els alumnes cal tenir present la rellevància que tenen les dimensions emocionals o afectives dels infants, dels joves i dels altres alumnes, potser no tan joves. La formació emocional comprèn el coneixement de les pròpies emocions, la capacitat d'orientar-les i de motivar-se i també el coneixement de les emocions dels altres i l'establiment de relacions positives. El camp emocional va necessàriament integrat amb la dimensió cognitiva i amb els comportaments.

Els mestres sempre hem sabut com és d'important acollir els alumnes, perquè ensenyar bé és un acte de respecte i d'estimació. Tanmateix aquesta dimensió ha estat interpretada de moltes maneres: en una època estimar els alumnes consistia a conformar-los a un model establert i, si calia, adreçar-los, si no vols per força, tot pel seu bé! Més endavant estimar els alumnes va ser respectar la seva personalitat, deixar que desenvolupessin lliurement les seves capacitats innates i potser, tots plegats i amb bona intenció, vam contribuir a fer aquests alumnes una mica egoistes. Finalment hem sabut que estimar els alumnes potser era afavorir la comunicació del seu pensament, buscant l'autoconeixement, la pròpia acceptació i la socialització.

El que necessiten els alumnes ens porta a considerar la rellevància de l'equip de professors i la necessitat de compartir i treballar en un projecte comú, per tal de no desorientar els alumnes i per multiplicar l'eficàcia i l'eficiència de la nostra acció. Les escoles, els centres de secundària, els programes de formació dels mestres, els cursos de doctorat i, en fi, totes les empreses de qualsevol nivell d'ensenyament, suposen la participació d'un equip en un projecte comú.

Ara que ve a tomb, potser cal recordar que la manera actual d'accedir a un centre o a un programa educatiu, el que parlant en termes empresarials en diríem "selecció del personal", no afavoreix gens la formació d'equips; aquí ens trobem novament amb l'abisme que separa el que diu la teoria i allò que es fa en realitat.

La responsabilitat com a mestre/a no ens porta únicament a formar equip amb altres mestres sinó a la participació decidida i apassionada per millorar el sistema educatiu i això, a vegades, comporta abandonar la docència uns anys per fer un treball de gestió. Algunes persones aprofiten l'avinentsa per fugir d'escola; els mestres hi tornem perquè en la docència és on trobem el nostre millor encaix.

El que necessiten els alumnes obliga a obrir el centre docent als pares i a la societat, a tenir en compte el context en el qual viu l'alumne perquè l'escola no és una illa ni té l'exclusiva de l'educació dels infants ni dels joves. Estudis recents demostren de manera contundent el pes en el rendiment escolar del que avui s'anomena "capital social"; és a dir, el grau d'acolliment i

d'afecte; i també, la bona estructura familiar, i de la pobresa amb la consegüent manca de projectes o d'expectatives d'aquells que la pateixen.

Resumint: un bon mestre és aquella persona que sap que no sap prou, ni d'allò que ensenya ni de com ensenyar, ni de com contribuir al benestar dels seus alumnes, ni de com cal organitzar els centres, ni de com treballar amb els pares, ni de com inserir-se en el context social. Diria, però, que és una ignorància sàvia i, ben mirat, és el resultat de entendre bé algunes coses. Per exemple, els mestres acceptem què hem d'ensenyar ara i aquí per un futur incert i que hem d'assumir aquesta inseguretat i sentir-nos bé en el punt de conflicte, a mig camí, amb el convenciment que si ensenyem el millor que sabem, els alumnes aprenen molt. El bagatge que s'emporten els alumnes pel seu pas pels centres escolars és la petjada que els ha deixat l'encontre amb els seus mestres i amb els seus companys: la recerca il·lusionada de la veracitat, l'experiència d'un tracte exigent però ple d'afecte, l'experiència gratificant del treball ben fet, tant individual com compartit i la vivència d'uns valors que potser no sempre són els socialment més freqüentats però sí que són desitjables.

En qualsevol cas, al capdavant, els mestres assumim que els alumnes faran de la seva vida el que voldran i podran, però també sabem que podem donar-los molts elements per enriquir les seves decisions.

El que acabo d'exposar justifica en gran part el meu treball en epistemologia per donar fonament teòric a l'acció didàctica. Però cal saber que quan el didacte mira la seva disciplina de referència en crea una de nova perquè relaciona el camp conceptual amb com aprenen els alumnes, amb la rellevància de les emocions, amb el conjunt de l'escola, amb el context de l'alumne i amb el seu coneixement pràctic. Aquesta disciplina anomenada "didàctica específica" construeix coneixement sobre els objectius de l'ensenyament d'un conjunt de problemes: sobre què convé ensenyar a cada moment, com cal ensenyar i per quines profundes raons. La didàctica específica treballa amb el coneixement que és capaç de ser ensenyat i après, d'acord amb les finalitats prèviament establertes i demana estudi, aplicació, innovació i recerca.

DEL CONEIXEMENT PRÀCTIC

Els mestres competents tenen coneixement pràctic, saben què cal fer en cada situació concreta, per quines raons i, a més, saben com fer-ho i ho fan. El coneixement pràctic en didàctica s'adquireix fent classe i formant part d'un equip docent.

Un bon mestre no pot separar el seu coneixement teòric del seu coneixement pràctic perquè per construir el coneixement professional s'han de tenir experiències que donin significat, intencionalitat i posin a prova la teoria, alhora que la teoria educativa il·lumina, dirigeix i corregeix l'acció. La teoria educativa sense pràctica és pura especulació perquè es parla de problemes abstractes, que no tenen sentit i que no són els que hom té. Ara bé, la pràctica sense teoria es fa repetitiva i divagant.

Avui sembla que el principi segons el qual primer cal saber i després aplicar està superat, principi que durant anys ha justificat la ubicació de les pràctiques bé siguin escolars, mèdiques i de tota mena al final dels estudis. Sembla que s'ha assumit que el saber i el fer són inseparables, tot i que el nostre sistema educatiu, desgraciadament, no sempre ho té clar.

La pràctica a peu de classe obliga a prendre decisions didàctiques i a convertir la teoria en acció. En aquesta conversió i interpretació resideix l'especificitat de la pràctica i la seva enorme dificultat. És dins la pràctica que hom aprèn a proposar i acceptar problemes importants per a la ciència, per als alumnes i per a la societat; a posar en pràctica tots els recursos i habilitats possibles per establir una bona comunicació amb la intenció de reconstruir i negociar significats amb els alumnes. La pràctica ensenya a detectar les dificultats d'aprenentatge de cada persona i de cada grup i també els seus punts forts; a donar a cada persona la seguretat i el suport que necessita, a ajudar els alumnes a saber compartir i col·laborar i a vetllar per tal que tots i cada un trobin un encaix en el grup. En la pràctica és quan hom combina coneixements, conviccions i creativitat per ajudar a què els alumnes siguin persones pensants, solidàries i cíviques.

Portar a la pràctica cada una d'aquestes accions i fer-les totes alhora és molt difícil i molt complex. Aquesta habilitat dona a la professió de mestre una gran dignitat i obre a la recerca molts camps per llaurar.

El docent fa moltes hores de classe, viu determinades situacions moltes vegades i això fa que desenvolupi un saber tàcit, un repertori d'expectatives, imatges i tècniques que comporten itineraris mentals transitats que no demanen decisions però que cal revisar periòdicament, per tal de no caure en automatismes ni rigideses. Tanmateix, molt sovint, el docent ha de respondre a les necessitats d'uns alumnes concrets, en situacions úniques. En aquestes ocasions en què no hi ha resposta clara i el mestre pot fer una cosa o deixar-la de fer, o optar entre diverses alternatives, la pràctica entra en el camp d'allò que és contingent i incorpora un principi d'inseguretat i també de creativitat.

Per a ocasions d'incertesa, com les que acabo d'esmentar, Aristòtil va recomanar que el coneixement pràctic adoptés com a mètode la prudència i la deliberació. La prudència s'adquireix amb l'experiència, de manera que una persona experimentada és aquella que és capaç de reconèixer els límits, allò que no és possible, que no convé. La persona experimentada, com diu Gadamer, és una persona escarmentada i la decisió escarmentada és prudent i reflexiva per tal de no separar el que hom fa dels objectius que s'ha proposat. Aquest procés de reflexió constant sobre les decisions que s'han pres no es pot fer en solitari perquè hom acabaria inventant la roda!: reclama l'intercanvi d'experiències amb altres professionals i l'estudi de la teoria existent. Aquesta necessitat d'intercanvi i de teoria emplena de sentit la formació permanent i la recerca.

Certament, com diu Pere Lluís Font, la didàctica es mou entre incerteses i inseguretats i, per tant no és un lloc de confort intel·lectual, però sí que és un lloc de plaer intel·lectual i jo afegiria que, de retruc, d'enriquiment personal.

UNA CRÍTICA ESPERANÇADA

Per això que acabo de dir, sembla necessari formar els futurs docents en l'acció. De fet fa molt de temps que proposo que la formació del professorat estigui centrada en la pràctica i en la consciència i fonamentació crítica dels sistemes conceptuals, de creences i de valors que mostren els nostres alumnes en situacions reals i pràctiques a l'aula i en els centres docents.

Tanmateix la universitat no pot pretendre canviar els mestres sense reconsiderar la preparació del seu propi professorat. Per poder integrar la teoria i la pràctica en la formació dels futurs docents són necessàries almenys dues coses:

- Que el professorat universitari dedicat a la formació docent tingui un coneixement pràctic de l'escola al nivell per al qual prepara. D'acord amb aquest supòsit, el professorat universitari hauria de ser reclutat entre persones de reconegut prestigi docent i acceptar la necessitat de renovar periòdicament aquesta pràctica, perquè res no serveix per sempre.
- Que els mestres tutors que col·laboren en les pràctiques rebin una preparació específica teòrica i pràctica per a participar en la formació dels futurs docents i per a fer equip amb el professorat universitari, amb tot el que això comporta.

Moltes vegades m'he preguntat perquè els mestres, com a col·lectiu, i a tots els nivells, no són més exigents i més crítics respecte a la formació de les persones del seu gremi, i com és possible que no demanin que el seu professorat —de formació inicial i permanent— tingui un bon coneixement teòric i un coneixement directe i sostingut de l'escola.

La universitat espanyola en general ha convertit els formadors de professors en ciutadans universitaris de segona classe perquè presenten uns mèrits pràctics que el sistema no valora. Per fer carrera acadèmica els professionals de l'ensenyament es senten empesos a assegurar-se uns mèrits d'investigació i de publicacions que es puguin comparar amb els d'altres col·legues. Ens molts casos, això ha portat al professorat a treballar una teoria convencional, apartada de la realitat de l'escola. Alguns creiem que els formadors de mestres no són ciutadans universitaris de segona i també pensem que allò que els dóna categoria és la dignitat de la tasca que he descrit anteriorment i que els hi és pròpia.

La Universitat Autònoma de Barcelona ha donat un llarg suport a la seva Escola de Mestres, potser com no ho ha fet cap altra universitat de l'Estat espanyol. Ara, que l'Escola forma part de la Facultat de Ciències de l'Educació, també estic segura que donarà crèdit a les consideracions que li arriben des dels formadors dels professionals de l'ensenyament.

A MODE DE CONCLUSIÓ

El problema de l'accés a la docència i de la poca consideració dels mèrits que li són específics és un més entre el gran estoc de problemes que disposa l'educació.

Enfront dels qui es desanimen en considerar les moltes dificultats que presenta intentar ser una bona mestra o un bon mestre, cal tenir present, com diuen alguns pensadors, que la confrontació entre la meritocràcia i el saber, entre l'ordre i el desordre, la llibertat i el domini, la igualtat i la discriminació, els principis i la conveniència, l'esperança i el derrotisme, la cooperació i la competència, ha existit sempre i fins ara no hem viscut la victòria total de cap de les dues parts. Davant de sistemes tan complexos com els que presenta el món en què vivim, no tenim altre camí que aplegar en un projecte comú les parts més sanes de la nostra comunitat i disposar-nos a treballar i a seguir endavant. Segurament no construirem el millor dels móns possibles, però potser podrem ajudar a aconseguir que sigui un món una mica millor.