

UN NUEVO EDUCADOR PARA UNA SOCIEDAD NUEVA

EL EDUCADOR EN LA PROPUESTA EDUCATIVA DE PEDRO POVEDA

MARGARITA BARTOLOME PINA
Universidad de Barcelona

Siempre me han atraído de forma especial los folletos de Pedro Poveda en torno al *Proyecto pedagógico para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*. Me impresionaba ese afán suyo por hacer «creíble» su propuesta de *unir esfuerzos y articular voluntades entre el profesorado*, orientándolo a una acción común: el suscitar *un movimiento pedagógico y la creación de instituciones que lo apoyaran* estableciendo redes de mutua ayuda en el trabajo profesional de los educadores.

En los años 70, este pensamiento había entrado en rápida sintonía con una mayoría del profesorado en España. Es la época de los grandes movimientos de renovación pedagógica, de la creencia en la educación como fuerza transformadora de nuestra realidad social.

Pero el panorama ha cambiado sustancialmente. Aunque los informes mundiales se esfuercen por presentar la educación como un elemento clave de la «resolútica mundial» (King y Schneider, 1991), cuyo objetivo no es meramente instrumental y utilitario sino «orientado a la realización integral del ser humano, en toda su riqueza» (Delors, 1996), el profesorado atraviesa, en general, por un período oscuro y crítico para su desarrollo profesional y el *malestar docente* constituye una realidad en muchas de nuestras instituciones educativas.

Hargreaves resume expresivamente esta situación al final de su obra *Profesorado, cultura y postmodernidad*:

«Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejen tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerarlos *desde el aislamiento*, sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono masivo». (Hargreaves, 1996, p. 287).

He querido subrayar «desde el aislamiento» porque ninguno de los cambios que se sugieran a nivel estructural y cultural en el campo de la educación (o en cualquier campo social) son posibles de llevar a cabo aisladamente. La cultura es obra siempre de un colectivo, de un grupo humano.

Y es aquí donde deseo situar la propuesta educativa de Poveda a los educadores. Difiere mucho su *contexto* del nuestro. Difieren *los lenguajes y las necesidades* de las que partimos. También la reflexión y estudio sobre el *desarrollo profesional de los docentes* se ha visto enriquecida por indudables aportaciones a nivel mundial y en

nuestro país ¹. Es más, esta necesidad de identificar los campos profesionales de los educadores ha crecido extraordinariamente. El desarrollo profesional en la educación no formal es un camino que se afirma con fuerza, no exenta de dificultades². Entonces, ¿por qué sigo creyendo en la actualidad de su propuesta?

A lo largo de estos meses, he vuelto a leer despacio los textos de Poveda, así como la acción desarrollada por él ³. Pienso que Pedro Poveda inició *un diálogo con los educadores que aún continúa*.

La mirada

Contempló la realidad de su tiempo y les habló de ella. Les invitó a mirarla, a comprender sus necesidades, sus expectativas, su potencial, sus carencias, las fuerzas de acción social, cultural y política que la movilizaban. Pero también les invitó a descubrir la profundidad del misterio que da sentido a la vida, que trasciende la realidad cotidiana sin aislarse de ella. Esta capacidad reflexiva que descubrimos en Poveda, nace de la observación atenta y comprometida a la realidad, integral y dinámica.

Hoy nos invita de nuevo a mirar con simpatía el mundo pero también nuestra realidad cercana -a los procesos y a las personas, a las instituciones y a la vida- y descubrir sus demandas. ¿Cómo afecta el contexto a los educadores? ¿Cuáles son las fuerzas, el potencial del cambio que pueden suscitarse en el interior de los procesos socioculturales actuales?

El educador como protagonista del cambio

De esta mirada, atenta a la realidad de su tiempo, surgieron los *Proyectos*. Y esos proyectos de cambio educativo se los ofreció a los educadores. Contó con ellos para construirlos. Pensó en ellos al desarrollarlos. Creyó que ellos no sólo serían capaces de llevarlos a la práctica sino de proyectar, de soñar juntos, de construir una cultura más solidaria, donde grupos sociales, hasta entonces excluidos de ella, tuvieran cabida. Fueran así, protagonista del cambio.

Hoy necesitamos de nuevo *entendernos* como educadores, consolidar el auto-reconocimiento personal y profesional, afianzar nuestra identidad y los rasgos que la definen.

Necesitamos sabernos capaces de proyectar una educación válida para nuestros alumnos y alumnas, inmersos en un mundo que se caracteriza por la fragilidad y fragmentación de los procesos de socialización, vinculados tradicionalmente a la familia y a la escuela. ¿Cómo dialogar con estas generaciones, tan distintas a la nuestra?

¹ Una síntesis de estas aportaciones puede verse en CONTRERAS, J. (1996): *Teoría y práctica docente*. «Cuadernos de Pedagogía», 253, 92-102. Obras interesantes en este campo son: HARGREAVES, A. (1966): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata; IMBERNON, E. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graci; RODRIGUEZ, A. (Coor) (1994): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, Narcea.

² Recordemos los recientes Planes de Estudio sobre el educador social en nuestro país y los intentos de profesionalización sistemática de algunos profesionales dentro de este campo. Por ejemplo, la investigación cooperativa llevada a cabo por un equipo en la Universidad de Barcelona. Véase: AMORÓS, P. (Coor) (1994): *Intervención en medio abierto*. Orientaciones para la práctica. Barcelona, Fundación Jaume Callis.

³ Tenemos la suerte de poder contar con la edición facsimil de algunas de las obras de Pedro Poveda. En los «Cuadernos Biográficos, Pedro Poveda», escritos por Flavia Paz Velázquez, la autora reconstruye magníficamente el escenario social, político, religioso y educativo de la época de Poveda, aportando documentos inéditos, relatos, cartas, etc., que permiten adentrarse en profundidad en la vida y la obra de este autor. Siguen constituyendo obras de obligada lectura: GALINO, A. (1964): *Itinerario pedagógico*. Madrid, C.S.I.C.; GÓMEZ MOLLEDA, M.D. (1963): *Pedro Poveda Educador de educadores*. Madrid, Narcea, así como la sección pedagógica de *Pedro Poveda. Volumen-Homenaje Cincuentenario. 1956-1986*. Madrid, Narcea

La formación y la acción de los educadores como experiencia solidaria

Y Pedro Poveda comenzó *haciendo*. Cuando en los últimos años de su vida, repasa su propia historia, explica por que se decidió a dar ese paso.

«Yo invitaba a todos. En vista de que nadie se comprometía a poner en marcha el proyecto, comence la primera Academia como medio de dar forma a la idea». (Poveda, 1935, cit. por Velázquez, 1987, p. 22.)

Fiel a sí mismo, Poveda, sin renunciar al proyecto, comienza con una realización modesta, concreta, en la que se vaya plasmando, *desde la experiencia*, la idea inicial. Pero no se encontró solo en ese camino. Ningún proyecto educativo se hace en solitario. Comenzó invitando a una acción que exigía el apoyo mutuo, la formación solidaria de los educadores. Como su propuesta no se centraba meramente en una oferta curricular nueva o en una nueva metodología, sino que aspiraba a contribuir, modesta pero realmente, *a la transformación social*, la acción a la que invitaba iba orientada a desencadenar *procesos formativos, climas formativos* que dieran origen a una *nueva cultura*.

Hoy que el campo educativo ha ampliado las áreas de acción, la oferta de Poveda nos sugiere una *manera propia* de introducirnos en ellos, si lo que deseamos es *colaborar en la reconstrucción social de nuestro mundo*. ¿Cómo crear en las instituciones donde nos movemos una cultura de la colaboración? ¿Cómo puede trabajarse, *desde lo cotidiano*, la investigación de nuestra propia práctica, la formación de los profesionales y la acción educativa? ¿Cómo tejer ahí un nuevo estilo de relaciones interpersonales que nos permita construirnos como personas, sin cerrarnos en el nicho confortable de los amigos, abriéndonos a la intemperie de un mundo extraordinariamente complejo y violento, que cierra muchas veces sus fronteras a los inmigrantes pero está aprendiendo a navegar por las autopistas de la información? ¿Cómo avanzar en *solidaridad*, sabiéndonos recíprocamente necesarios en un mundo interdependiente?

Estas son algunas de las cuestiones que guían nuestra reflexión sobre la propuesta educativa de Poveda a los educadores, hoy.

LOS EDUCADORES ANTE EL CAMBIO SOCIOCULTURAL

Con la cabeza y el corazón en el momento presente

La aceleración de los cambios a nivel mundial afectan de forma especial, no sólo a la tarea sino a la cultura y a la vida de los educadores. Ellos experimentan cada día *el abismo que separa las estructuras burocráticas y bastante rígidas que sostienen las instituciones educativas (especialmente las escolares), del mundo, cada vez más complejo y plural, en el que viven*. Las desigualdades existentes entre pueblos y países se hacen mayores y se muestran, a través de los medios de comunicación, con mayor evidencia. Lo que ocurre al otro extremo del mundo nos afecta, de alguna forma, a nosotros y viceversa. *Globalidad e interdependencia* son rasgos claves para interpretar esta situación.

En ese marco donde los problemas adquieren una magnitud difícil de asimilar. Por ejemplo, *las crecientes desigualdades* en el desarrollo humano que se producen, a pesar de las evidentes mejoras en ámbitos como salud, esperanza de vida o nivel de alfabetización a nivel mundial. El último informe del PNUD (1996) se encarga de recordárnoslo.

Los *descubrimientos y avances científicos*, tan notables en nuestra época, han sembrado también la *incertidumbre moral y científica*, que genera una pérdida de marcos claros para la educación. Ni ellos, ni el espectacular desarrollo de las nuevas tecnologías han sido capaces de dar un giro a la historia, procurando que los gobiernos asuman las implicaciones relativas tanto a la finalidad y a los medios del *desarrollo sostenible* como a las que hacen referencia a las *nuevas formas de cooperación internacional*. Y no sólo los gobiernos.

Concretamente este año, la sombra de la sospecha se ha cernido sobre plataformas que, hasta ahora gozaban de un reconocimiento social, como las ONGs. ¿Están de verdad luchando por abrir una vía alternativa de solidaridad entre pueblos y personas de cualquier lugar del planeta? Los educadores que trabajan en ellas brindando un cauce de formación al voluntariado, ¿se están comprometiendo con un cambio a largo plazo, pero real de la humanidad? Se trata de demostrar con la vida la credibilidad de una propuesta.

Parecía que el derrumbe del muro de Berlín iba a consolidar *una paz* que las guerras de baja intensidad se han encargado de revelar como frágil e inconsistente. La violencia estructural penetra más fuertemente que las armas, aunque éstas no callen. Los mecanismos de exclusión social actúan sobre colectivos humanos dentro de un país y sobre zonas amplias de nuestro planeta.

«¿Cómo podemos aprender a vivir juntos en la "aldea global" si no somos capaces de vivir juntos dentro de las comunidades a las que pertenecemos?» (Delors, 1996, p. 13.)

La violencia en las instituciones educativas, es uno de los temas que saltan con frecuencia a las páginas de los diarios.

El profesorado sabe que su alumnado es diverso, como distinto son el color de sus ojos, de su piel, de sus necesidades, intereses, capacidades, costumbres, valores. Y que esta diversidad inicial se ve afectada por la *desigualdad de oportunidades sociales* que tienen los distintos grupos humanos. Intuye también que, de no apostar por un cambio profundo en sus prácticas educativas, esta desigualdad de oportunidades pasará a insertarse en el tejido social y aumentará, en vez de disminuir⁴.

Estos y otros muchos factores conforman, lo que King y Schneider han denominado «la primera revolución mundial», caracterizada por cambios múltiples, acompañados de tensiones y conflictos, que han dado lugar al paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información y de servicios. (King y Schneider, 1991) Ante ella, los educadores, presionados por esos múltiples cambios, sentimos con frecuencia *ansiedad e impotencia*. Pero la enumeración de todos estos factores no se ha hecho para aumentar estos sentimientos, sino para recordar *la urgencia y relevancia de nuestra actuación*.

En las primeras décadas del siglo XX, también Poveda pasó por la experiencia de una situación de cambio social que exigía una respuesta a los educadores. En la colección de artículos suyos, recopilados por Francisco Martínez Baeza en 1913 bajo el título *Alrededor de un proyecto*, se hace un llamamiento a la lectura de la realidad pedagógica, situándola en su contexto. Es entonces cuando se atreve a escribir:

«Las colectividades, como los individuos, tienen su momento, su época crítica en la historia y ésta suele ser decisiva para la futura suerte de la colectividad misma, y hasta de la nación a la que pertenece. Será la época presente la decisiva para la meritísima clase del magisterio de primera enseñanza? Yo creo que sí.» (Poveda, 1913, p. 178.)

Y en *Diario de una fundación* expresa, en un diálogo, la urgencia del movimiento que propone:

«- ¿Qué importa que sea hoy y no hace cuarenta años?

- Importa tanto, que precisamente por ser *hoy* tengo esperanza de que sea viable.

- ¿*Tan urgente es?*

- En eso convienen todos los que hablan y escriben acerca del asunto. En ese punto no hay diferencias de criterios.

⁴ Durante estos últimos años, nuestro grupo de investigación ha intentado aproximarse a los profesores que trabajan en centros educativos en contextos multiculturales para captar, a partir de un diagnóstico de su trabajo en la escuela y en el aula, sus necesidades formativas. Véase Bartolomé, M. (Coor) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs: Wang, M.G. (1996): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

- Y si tardáramos en organizarnos. *¿Llegaríamos tarde?*
- Seguramente.» (Poveda, 1912, pp. 40-41.)

Los informes mundiales, pero sobre todo, la lectura cotidiana de la realidad, nos devuelven la urgencia de una responsabilidad compartida. Porque esta crisis de final de milenio la ha provocado la intervención humana y -como nos recuerdan King y Schneider- los peligros que ha desencadenado «solo pueden ser vencidos mediante un cambio de actitudes y en el comportamiento» (O.c. p. 121). Para estos autores, tal afirmación no lleva a una postura fatalista, sino *al compromiso de aceptar el desafío de un cambio* que ha de pasar, en primer lugar, por el corazón del ser humano.

«¡Si os unierais! Ejército poderoso seríais si la solidaridad fuera patrimonio vuestro». (Poveda, 1913)

Esta tarea educativa ha de ser emprendida desde diversos frentes y plataformas. También Poveda experimenta la dificultad que conlleva un cambio si no se cuenta con la unión solidaria de esfuerzos. En la recopilación de artículos que aparecen en el folleto *Alrededor de un proyecto*, vuelve una y otra vez sobre la necesidad de un plan de acción que encauce esfuerzos, energías, recursos y acciones concretas de quienes trabajan en el campo educativo. Con un estilo combativo, propio de la época, señala que no es fácil para los profesionales católicos hacerlo, cuando se trata de renunciar a protagonismos y de trabajar coordinadamente potenciando la labor existente, que ha de realizarse, muchas veces, en un ambiente hostil:

«Ha llegado el momento en que son tantos y de tal naturaleza los obstáculos que ponen a nuestra labor... que no es posible en manera alguna triunfar, si no aprovechamos y multiplicamos las fuerzas por medio de la solidaridad.» (Poveda, 1913, P. 193.)

Si nuestra época es diferente a la de Poveda, la vivencia de la dificultad no es menos aguda. Hoy no es posible trabajar en una tarea transformadora aisladamente. Pero esa necesidad de crear redes solidarias se expresa de forma distinta. Ante problemas y estructuras que parecen sobrepasarnos, buscamos respuestas desde plataformas, a veces muy poco estructuradas (como son las movilizaciones en torno a la paz y la no violencia) o desde organizaciones, como las ONGs, que agrupan personas con un talante solidario. Hay muchas plataformas sociales: comunidades de vecinos, asociaciones de barrio, protestas solidarias, movimientos ecológicos..., donde las personas aprenden unas de otras a trabajar a favor de algo, que es importante *aquí y ahora*, aunque no lo sea para todos y en general. En todos esos espacios se lleva a cabo una tarea formativa, porque se va construyendo, poco a poco, *un talante de persona que rompe con el individualismo actual*.

A los profesionales de la educación -profesores, educadores de calle, animadores socioculturales, etc.- insertos en esta red social, se les brindan numerosas oportunidades para ir ellos mismos adquiriendo este talante, desde sus propios espacios educativos, si las instituciones dejan de ser cotos cerrados y se abren a la vida de la comunidad. Como denuncia el informe de la UNESCO, al tratar la búsqueda de nuevas perspectivas para el profesorado:

«Los problemas del entorno social no se pueden dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre la violencia, la droga entran en los establecimientos escolares con los alumnos, mientras hace poco se quedaban fuera, con los niños no escolarizados... En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se hace menos rígida, también los enseñantes han de intentar prolongar el proceso educativo fuera de la institución escolar». (Delors, 1996, p. 129.)

¿Cuáles serían los retos a los que deban enfrentarse los educadores?

El planteamiento anterior nos devuelve, en primer lugar, un compromiso amplio que resume expresivamente Karan Sing:

«Es preciso que tengamos el coraje de pensar a escala planetaria, de romper los modelos tradicionales y de sumergirnos decididamente hacia lo desconocido. Es preciso que movilizemos nuestros recursos interiores y exteriores para emprender con decisión la construcción de un mundo nuevo basado en la solidaridad y no en la destrucción mutua. Ciudadanos del mundo, preocupados por la supervivencia y el bienestar de nuestra especie, es preciso que utilicemos el arsenal más moderno de métodos pedagógicos innovadores e interactivos de cara a poner en marcha un programa mundial que abra los ojos de los niños y de los adultos al advenimiento de la era planetaria, que abra sus corazones al clamor de los que sufren... pero es preciso que nos apresuremos, porque, al mismo tiempo que emerge esta sociedad planetaria, las fuerzas siniestras del fundamentalismo y del fanatismo, de la explotación y de la intimidación continúan.» (Sing, 1996, p. 212.)

Lo local y lo global han de articularse en esa dinámica solidaria propuesta por Sing, ya que se cimenta en la convicción de una interdependencia mundial en todos los ámbitos, que se ha constituido en principio básico de la acción social, política y educativa.

«Cada sociedad propone un abanico de posibilidades; a cada quien le incumbe forzar la llegada de las mejores.» (Fullat, 1992, p. 169).

Los cambios a los que nos enfrentamos siempre tienen sus posibilidades y sus debilidades. Se trata de que el profesorado, consciente de ello, descubra los elementos que han de poner en juego para transformar las amenazas en oportunidades significativas. Veamos, por ejemplo, algunas sugerencias que Hargreaves brinda al profesorado, después del análisis del contexto y que he sintetizado en un cuadro.

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA. *Un nuevo educador para una sociedad nueva. El educador en la propuesta educativa de Pedro Poveda*. En *Atreverse a educar*. Congreso de Pedagogía, Pedro Poveda educador. Vol. 2. Edit. Narcea. Madrid 1998, pp. 79-107.

el profesorado ante...	ha de:
<ul style="list-style-type: none"> - a flexibilidad en la organización y complejidad tecnológica. - la globalización que provoca duda e inseguridad nacionales. - la incertidumbre moral y científica que reduce las certezas acerca de lo que se enseña, la dependencia de los mejores métodos y la dificultad para descubrir «hacia dónde». - la ansiedad personal y la búsqueda de autenticidad que favorecen los procesos de desarrollo profesional del profesorado. - la sofisticación tecnológica que facilita vivir en una realidad virtual. - la comprensión del tiempo y del espacio que, aunque mejoran y hacen más rápida la comunicación, pueden producir agotamiento y superficialidad, pérdida de objetivos y orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - facilitar estructuras flexibles, adaptadas a los contextos y hacer conscientes a sus alumnos de las desigualdades laborales, paro, etc. - intentar resistir los brotes de un curriculum etnocéntrico, las presiones de unas evaluaciones xenofóbicas, la especialización de asignaturas que se oponen a la visión global. - trabajar con certezas situadas, válidas para una escuela concreta, pero ha de tener en cuenta igualmente marcos más globales y generales que trasciendan lo concreto de cada escuela. - evitar que estos procesos se vuelvan narcisistas e ignoren el contexto y la necesidad de un cambio que va más allá de las propias personas. - no intentar crear realidades artificiales y controladas (por ejemplo, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo), que suplan los procesos de cooperación reales. - reconstruir espacios y diseños de trabajo más flexibles y con mayor capacidad de respuesta pero que se ocupen de la aceleración de forma reflexiva.
<p>Respuestas del profesorado ante el cambio sociocultural (Adapt. de Hargreaves, 1996, pp. 114-116.)</p>	

Desde reflexiones más generales, como el ya citado Informe de la Unesco, Delors (1996, pp. 75-87) nos presenta los *cuatro pilares* básicos sobre los que debe asentarse la educación. Una lectura, desde las sociedades multiculturales en las que nos encontramos, resaltaría los siguientes aspectos:

En primer lugar, los *nuevos horizontes del conocimiento*, exigen que el profesorado de Primaria y Secundaria, enseñe a aprender, de forma flexible y permanente, desde códigos culturales diversos. Y a aprender en y a través de las nuevas tecnologías que nos llevan por las autopistas de la información a encuentros con diversos grupos y realidades culturales. He de despertar la curiosidad intelectual, la capacidad crítica y la autonomía de los escolares, animando a abordar el futuro con confianza y a responsabilizarse de construir, desde una comprensión del fenómeno de la mundialización y desde el deseo de cohesión social.

También los reclamos de la educación actual exigen al *alumnado nuevas formas de hacer y prepararse para el trabajo laboral*. El profesorado ha de acompañar estos procesos, ayudando a abrir las instituciones escolares al

espacio exterior, prolongando el trabajo educativo fuera del recinto escolar, con experiencias de aprendizaje que faciliten la competencia personal, en la que se prioriza la capacidad de comunicar, de trabajar con otros y de dirigir y de resolver conflictos:

Junto a estas dimensiones de la educación, Delors señala, como retos *el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con otros* y finalmente, *aprender a ser*. No hay duda que nos encontramos ante dos pilares fundamentales, que se reclaman mutuamente. Aprender a vivir con otros implica trabajar desde una educación que, con una perspectiva intercultural y no sexista, se oriente a potenciar la responsabilidad social y el trabajo colaborativo. Por otra parte, al afirmar «aprender a ser», la comisión de la Unesco volvía a poner el acento en lo ya propuesto por el informe Faure, *Aprender a ser*, de 1972. El tiempo transcurrido ha confirmado la urgencia de aquellos planteamientos. Se trata, por lo tanto, de ayudar a rehacer en nuestra cultura *la síntesis libertad-responsabilidad* (Maceiras, 1997).

En esa perspectiva, los educadores son, ante todo, *agentes de cambio moral en la sociedad*, un rol que debe ser buscado y desarrollado explícitamente y con fuerza. Pero este cambio ha de iniciarse en ellos mismos e ir madurando con la *formación y la práctica profesional y social*.

Si repasamos brevemente la historia contemporánea, podremos observar el reconocimiento paulatino de este papel relevante en los informes y reflexiones sobre el desarrollo profesional de los educadores y – paralelamente- el progresivo deterioro de su función en las instituciones educativas y en el reconocimiento social.

Con frecuencia se alude al *malestar docente*, para explicar este deterioro. Pero éste es más bien un síntoma importante de la desprofesionalización, el cansancio físico y moral, la falta de reconocimiento social, la desprotección ante la violencia en el aula, las tensiones y problemas de salud mental, la falta de recursos, los horarios demasiado apretados, la escasa preparación para unos saberes, la falta de apoyo de la Administración... y un largo etc. vivido por el profesorado en el ejercicio de su profesión. (Imbernón, 1994; Esteve, 1987.)

Entonces, ¿por dónde empezar? ¿Cuáles son, para Poveda, los primeros pasos de quienes, *tomándose en serio la Pedagogía*, quieren dar respuesta adecuada a los tiempos y a las necesidades actuales en el campo educativo?

ANTE TODO Y SOBRE TODO DEBEMOS CONTAR CON LOS EDUCADORES

Esta afirmación podría parecer obvia pero no lo es. La historia nos revela demasiadas reformas educativas y planes de formación inicial y permanente del profesorado llevados a términos sin su participación afectiva y efectiva.

Cuando Poveda quiere poner en marcha sus proyectos, nos indica claramente las razones que tiene para no iniciarlos sin este apoyo.

«Conociendo bien al profesorado en ejercicio, que es del que ahora nos ocupamos y teniendo muy presentes las circunstancias de edad, cultura e independencia, medio en que se formaron, situación económica, criterio que en ellos predomina, aislamiento en que viven, aspiraciones que tienen, etc., creo que nuestro esfuerzo, si ha de traducirse en hechos, debe encaminarse a organizar una acción en la que, de hecho, sean los maestros los iniciadores y ejecutores.» (Poveda, 1912, p. 88.)

Así comienza su trabajo con los dos jóvenes maestros de Gijón, Huerta y Palacios. Uno de ellos, pasados los años, comenta:

«Le dimos confianza por la simpatía mutua y porque luchaba por lo mismo que nosotros: por el atraso en que vivía la escuela. Él nos leía los proyectos y los hizo en colaboración con nosotros.» (Huerta. Testimonio recogido por Velázquez, 1987, p. 29.)

Poveda, *con quien pueden contar* como «*un compañero entusiasta y un amigo de verdad*», (Poveda, 1911, cit.

por Velázquez, 1987, p. 30), sigue sugiriendo, confiando, animando, aun cuando las condiciones para una realización concreta se hagan cada vez más difíciles.

Y esa misma actitud, permanecerá inalterable a lo largo de los años hacia cuantos tienen contacto con su persona o con su obra. Las citas serían innumerables. Una de las que más me impresiona es la correspondencia, recogida por Flavia Paz Velázquez, entre Mariana Ruiz Vallecillo y Pedro Poveda. Mariana había escrito a una amiga rogándole sugiriese a este último la fundación de un internado en Madrid. La respuesta de Poveda a esta joven de 22 años, no se hace esperar:

«A correo vuelto recibí su primera carta, llena de entusiasmo. (...) En ella me decía que la fundación de Madridera *su sueño dorado*, pero que no había contado *con personal* hasta entonces. Que daba gracias a Dios por que le había proporcionado conmigo *directora* para dicha casa; que ya durante el verano (...) iría yo a Jaén y planearíamos todo lo necesario.» (Ruiz Vallecillo, cit. por Velázquez, 1996, p. 107.)

No sé qué admirar más: si *la libertad* de aquella muchacha solicitando una fundación y ofreciéndose a ir como alumna, o *la confianza inmensa* de Poveda en los educadores y los jóvenes, que le brinda, sin conocerla, la dirección de su «sueño dorado». ¡No es extraño que las Academias se multiplicasen!

«Poveda aporta en esas primeras décadas de nuestro siglo, programas, proyectos e instituciones. Es su manera de construir el futuro. Los programas parten de un catolicismo *coherente y comprometido con la actualidad*. Llevan el sello de la información de lo que ocurre y la urgencia de concurrir. *Confianza en el laicado* y fuerte estimación de la cultura. Sueña con un grupo de católicos entusiastas dispuestos a liberarse ante todo de la rémora de la intolerancia.» (Galino, 1996, p. 4.)

Hoy se hace necesario comenzar, más si cabe que entonces, con un *reconocimiento social* de los educadores. Concretándonos al profesorado, percibimos una fuerte contradicción entre la cotidianidad *vi-vida* y las declaraciones de principios, o la abundante literatura existente sobre su desarrollo profesional. Esta valoración de su estatuto, de sus posibilidades y potencialidades, es recomendada prioritariamente por la Unesco, en el informe ya citado (Delors, 1996), pero de hecho, es una de las reivindicaciones más serias y frecuentes que aparecen en los trabajos y estudios acerca de la función docente en la actualidad y una fuente de continua insatisfacción.

De manera especial, existen colectivos que necesitan más este reconocimiento. Todas las profesiones educativas no docentes se mueven en márgenes muy precarios de estabilidad laboral. Los medios de comunicación y las plataformas políticas y sociales deberían comprometerse más, apoyando eficazmente a los educadores en sus justas reivindicaciones.

Este reconocimiento, de entrada, por quienes han de suscitar y promover cualquier innovación pedagógica o reforma educativa, *ha de promoverse, cultivarse y ganarse a lo largo de un proceso*, en el que progresivamente se involucre a todo el tejido social. Las relaciones escuela-comunidad, los medios de comunicación social, tendrán una fuerte responsabilidad. Pero no será menos importante el esfuerzo colectivo y personal de los educadores al demostrar «*con la elocuencia de los hechos*», «*el prestigio y la autoridad de que antes no gozaban*». (Poveda, 1912,b). Estas palabras de Poveda nos animan a entender que la unión profesional, la competencia, un estilo atrayente, un programa de acción que conecte con los intereses sociales serán elementos necesarios para ir logrando el reconocimiento deseado y responsabilidad y tarea de los propios educadores.

Todo ello supone *facilitar los procesos de afirmación de su propia identidad y de su desarrollo profesional*, de forma que puedan llegar a ser, realmente, protagonistas de un cambio cultural, tal y como propusimos en la primera parte.

¿Cómo facilitar esa formación? ¿Qué orientación ha de tener? Veámoslo haciendo dialogar la reflexión sobre la realidad actual y la propuesta de Poveda a los educadores.

A la búsqueda de la identidad personal

El término identidad parece haberse puesto de moda: identidad personal, social, cultural, étnica, de género... Numerosos estudios actuales intentan poner «orden» en esa jungla, ofreciéndonos sistemas y organizaciones conceptuales que permitan comprender su interrelación. Pero, ¿se trata de una moda o más bien debemos decir que nos enfrentamos a un *problema humano* de nuestro tiempo?

En esta línea parece situarse Maceiras cuando reivindica la necesidad de

«una identidad que, reconociendo las diferencias, afirme ciertos universales antropológicos que sirvan de asidero para una nueva alianza o, al menos, para el equilibrio, día a día recompuesto, entre fines humanos y desarrollo científico, político, económico, etc... rehaciendo, en primer lugar, la síntesis libertad/responsabilidad.» (Maceiras, 1997, p. 24.)

Afirmar la identidad constituye un proceso indispensable para el desarrollo personal de cualquier hombre o mujer, pero especialmente de los educadores.

«El hombre se pregunta: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Dónde puedo estar? (...) es un ser en búsqueda constante de ser más..., y esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias.» (Freire, cit. por Bartolomé, 1979, p. 124.)

Y es que «una persona que se dedica a la profesión educativa no es sólo un técnico –ni fundamentalmente un técnico, añadiríamos nosotros- sino que al ser la enseñanza una práctica social de comunicación e intercambio, el aspecto madurativo de la persona también es muy importante para el desarrollo profesional, tanto individual como colectivo.» (Imbernon, 1994, p. 124.)

Ahora bien, nuestra *identidad personal* deriva de un sentido de uno mismo basado en las comparaciones interpersonales, y la *identidad social* deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia (Turner, 1990 y Tajfel, 1984). Nuestra identidad personal y social madura y se afirma a través de esa interacción social en la que *la comunicación interpersonal* constituye el espacio privilegiado.

Cuando nos enfrentamos a la tarea de educar, hay una primera concreción, de esta amplia responsabilidad, *que afecta a la persona del educador*. Y esto es así probablemente porque el educador no puede aislarse de la corriente de dinamismo humano que siempre implica un recorrido autorrealizador y que va marcado por la *búsqueda del significado del propio ser y de la propia experiencia humana* (Ferreiros, 1979, p. 206.)

«Partiendo del hecho y del valor del pluralismo cultural se impone para la persona, la urgencia de definir una identidad personal, de reconocer o elegir pertenencias y desarrollar participaciones. Es decir, se impone el problema educativo y autoeducativo de madurar en sí el único modo digno de ser hombre, honrado, libre, original, crítico y creativo, en el contexto plural de las experiencias propuestas, de los condicionamientos de todo tipo.» (Aguado, 1991, p. 20.)

Analizando los documentos que se han ido trabajando a lo largo de estos años para el profesorado de los centros educativos de España gestionados por la Institución Teresiana⁵, me ha impresionado la reiteración del

⁵ Estos centros, en su carácter propio, expresan con claridad su vinculación a la pedagogía de Poveda. «En la pedagogía de Pedro Poveda, que inspira y anima nuestra línea educativa, se da, en primer termino, una afirmación rotunda del valor fundamental de la persona.» BARTOLOMÉ, M. y CEMBRANOS, C. (1984): *Documentos guía para la elaboración del carácter propio de los centros educativos de la Institución Teresiana*. Madrid, Comisión de Centros Educativos. I.T., p. 15.

tema, desde diversas perspectivas. Nos encontramos, sin duda, ante *un aspecto nuclear* de la Propuesta Educativa de Poveda.

Su correspondencia con las primeras colaboradoras⁶ los folletos que a ellas dirigía, sus conversaciones, sus esfuerzos, van orientados, en primer lugar a ese objetivo: *la formación de unas personas libres*, capaces de enfrentar los estereotipos de género vigentes en su época, capaces también de superar los dualismos

⁶ Aun cuando la primera academia de Gijón se inicia con los maestros Huerta y Palacios, las posteriormente creadas corrieron a cargo de mujeres. Poveda ha de intentar salvar una doble barrera de reconocimiento social, lo que supone un reto formativo importante. Remito a la ponencia de Consuelo Flecha: "La nueva conciencia de la identidad femenina" en *Atreverse a educar*, vol. I, p. 90-190.

— *Respecto profundo a las características personales de cada uno como punto de partida*

«Tú has de ser siempre tú, pero cada día más santa y procurando perfeccionar el tú tuyo, no imitando, ni queriendo hacer otra cosa distinta de la que Dios crió. ¿Te enteras?»⁷ (Poveda, s.f, p. 672).

«Yo respeto el modo de ser de cada uno y admiro siempre a todo el que obra según cree ser mejor» (Poveda, 1915, cit. por Velázquez).

— *Confianza en las capacidades y posibilidades de las personas que permite romper moldes y límites*

«Tú puedes mucho...» (Poveda, 1916, cit. por Velázquez, 1997, p. 138)

— *Refuerzo de la autoestima*

«...ni quiero que te anonades de esa manera. Tú eres siempre tú, es decir, aquella en la que todos reconocemos mérito sobradísimo para llenar —así, para llenar— el puesto que ocupas... ¿En lo demás?... en prudencia, abnegación, etc., superas a todos (...) Tú no tienes que pensar en cómo has de ser: debes ser como eres.» (P. Poveda, s.f., cit. por Velázquez, 1997, p. 116.)

«Suponía siempre en la persona la cualidad que deseaba. Decía: Tú que serías tan capaz para tal cosa» (Relación de Eugenia Marco, cit. por Velázquez, 1997, P. 163)

— *Invitación a la autorreflexión constante que nos libra de espejismos y de juicios injustos sobre los demás*

«Tú crees que eres como debes? Bien está que así lo creas, siempre que seas cual lo crees; pero, ¿por qué has de pensar que el prójimo, por no ser como tú, no es cual debe ser?» (Poveda, 1916.)

— *La presentación de un humanismo atrayente, expresado en unos rasgos sobre los que volverá una y otra vez a lo largo de su vida: un estilo amable, cercano, respetuoso y tolerante con los demás, pero exigente consigo mismo; la alegría y la bondad como caracteres que conforman a quien ha de dedicarse a la educación, una gratuidad en el darse sin pretender un protagonismo interesado, una difícil naturalidad, «fruto del vencimiento de sí mismo» y bajo «ese exterior común», una profunda y singular vida interior. Y es que su proyecto humanizador adquiere plenitud y sentido desde la contemplación de la persona de Cristo y del misterio de su Encarnación.*

«Carácter eminentemente humano. ¿Que tal? ¡Si vieras cuán persuadido estoy de ello! Yo pienso sí, en vidas muy humanas, en casas donde el humanismo impere.

Pero como entiendo que esas vidas no podrán ser cual las deseamos si no son vidas de Dios, pretendo comenzar por henchir de Dios los miembros de la familia donde ha de imperar ese verdadero humanismo. La persona de Cristo, da para quien lo entiende, la norma segura para llegar a ser santo con la santidad más verdadera siendo al propio tiempo humano, con el humanismo verdad. Así seremos generosos y nuestra obra será simpática.» (Poveda, 1915, cit. por Velázquez, 1996, P. 13).

— *Coherencia y testimonio con la propia vida de lo que escribe y propone*

«Me acogió con sencillez (...) era una persona normalísima. Te da la mano y te la daba normal, te miraba y te miraba normal... » (Relación de Irene Rodríguez, cit. por Velázquez, 1997, p. 133.)

«Discurría yo el porqué de su atracción irresistible».

¿Será su cultura? (...) ¿Quizá su palabra insinuante, persuasiva? Arrebata hablando, corrige sin herir, educa, anima, conforta, enseña (...) ¿Acaso sus modales, su trato amable, la sonrisa bondadosa que ilumina siempre esa fisonomía? (...) ¿Será su celo: vehemente, sin ser impetuoso, humilde, paciente, discreto? (...) Quizá sea el conjunto armónico de esas diversas cualidades lo que cautiva (...) Pero tiene

**Estrategias propuestas por Poveda
para la formación de la identidad personal de los educadores.**

⁷ Esta carta a M^a del Mar Terrones, suprimidos sus aspectos personales, se publica en el “Boletín de las Academias” y constituye uno de los textos básicos para comprender la antropología povedana y uno de los rasgos claves de su espiritualidad.

fe-ciencia, para llegar a adquirir, desde la propia peculiaridad irrenunciable, un estilo propio de ser y reconocerse en la sociedad donde les tocó vivir y ejercer su profesión. Se trata de una tarea multiplicadora, al servicio de una sociedad en cuya construcción van a colaborar.

¿Qué *estrategias*, si queremos llamarlas así, utiliza para llevar a cabo este trabajo formativo?

Me he alargado, posiblemente de forma excesiva, en este tema. Pero lo creo esencial. Los educadores noveles, y los que no lo son tanto, encuentran hoy *cerca* personas que les faciliten el camino para afirmar su propia identidad personal? ¿*Nos brindamos unos a otros, en nuestros ambientes profesionales, el regalo de una comunicación interpersonal, que no etiqueta a priori, que confía en las capacidades del otro, que lo respeta y lo anima en los momentos difíciles, que no nos deja acomodarnos en nuestro egoísmo, sino que cree en lo mejor de nosotros mismos, en lo que ni siquiera nosotros nos atrevemos a creer o a esperar?* He aquí el reto que Poveda me ha sugerido, muy a su manera, discretamente, persuasivamente, a lo largo de esos meses y el que yo me atrevo brindarles también.

La identidad profesional

Quisiera abordar ahora el tema de *la identidad profesional* de los educadores, entendida dinámicamente, como aquel proceso por el que ellos se perciben a sí mismos como tales, con unas *tareas y rasgos* que los identifican y unas *metas u objetivos comunes* que alcanzar y que los diferencian de otros grupos profesionales. Creo que es un tema importante, no sólo por su actualidad, sino porque nos permite adentrarnos en algunas de las propuestas más sugerentes de Poveda y hacerlas dialogar con la reflexión, necesidades e interrogantes que hoy se plantean.

Para ello voy a intentar adaptar el modelo de Rotheram y Phiney (1987). Veremos, en primer lugar, *los componentes* que conforman esta identidad profesional: *conciencia* o autorreconocimiento de los roles y tareas del profesional de la educación; *autoidentificación*, y *actitudes positivas o negativas hacia la propia profesión*, finalmente, *conductas* relacionadas con la ocupación y la organización.

• Conciencia y autorreconocimiento de los roles y tareas del profesional de la educación

Tomar conciencia de la propia tarea, de lo que se nos pide como educadores, constituye un motor primero para comprometerse en nuestra profesión. Para ello -como ya he señalado en otra ocasión (Bartolomé, 1988)- es indispensable plantearse las finalidades de la educación, entendidas, no como mera ideología sino cargadas de componentes valorativos que impregnan toda nuestra acción. Fullan (1996), al hablar de las fuerzas del cambio, señala como una de las más potentes *el que los propios educadores sientan la responsabilidad moral de contribuir a la mejora de la sociedad*, es decir, que se vean a sí mismos como *agentes de cambio moral*. Analizar y proponer valores es una tarea educativa compleja y a veces conflictiva, ya que la formación de las personas, en una sociedad pluralista, no se consigue por la simple interacción social, sino teniendo en cuenta puntos de referencia de carácter ético que vayan constituyendo paulatinamente el horizonte axiológico de una comunidad, compartiendo este trabajo con otros agentes sociales. Junto a este compromiso ético, hay que señalar otras *tareas profesionales* como son *la competencia* en un conocimiento «complejo y práctico», la comprensión del *contexto* en el que se aplica y el colaborar en la estructura y en la *dinámica organizativa* de participación social que se configura dentro y fuera de las instituciones educativas.

Pero *¿qué han de hacer los educadores para llevar a cabo su tarea profesional de forma válida y creativa?* Durante los últimos treinta años esta pregunta ha guiado el desarrollo profesional del profesorado. En este tiempo hemos asistido a un cambio de modelos, en los que la forma de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje, la innovación educativa y la formación profesional de los educadores ha ido evolucionando claramente.

En el modelo clásico de innovación, y desde el modelo de las escuelas eficaces, la figura del *profesional competente*, adquiriría pleno significado. Posteriormente, ha sido uno de los roles que ha sufrido una mayor crítica, al obviar, en planteamientos conductistas, dimensiones importantes de la educación.

Los modelos cognitivos aportan la idea del profesor como *mediador en los aprendizajes* y como *interpretador dinámico de la propia realidad*. Las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores (Villar Angulo, 1988), y los enfoques constructivistas que impregnan nuestra Reforma Educativa, nos ofrecen una aproximación a este modelo.

Paralelamente, las experiencias del desarrollo del currículum, basadas en el profesorado (Stenhouse, 1982), y modelos más ecológicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje introducen la idea del *profesor investigador* en el aula y la necesidad de crear grupos que reflexionen sobre su propia práctica, teniendo en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, las bases explícitas e implícitas (el currículum oculto) de los procesos educativos, las instituciones. La investigación-acción aparece así como la estrategia adecuada para el cambio, no sólo de la práctica educativa sino de quienes la llevan a cabo y el *profesional reflexivo, crítico e investigador* se perfila como figura clave de ese nuevo enfoque, que incluye una comprensión más profunda de la cultura de las organizaciones y de cómo podemos contribuir al cambio cultural.

Todos estos roles y tareas son importantes. Pero se hace preciso plantear su complementariedad y la riqueza que supone articular equilibradamente todas estas dimensiones de la profesionalidad docente. En otros ámbitos profesionales de la educación, también se está intentando realizar esfuerzos similares. (Amorós, (Coor), 1994.)

Tomemos, por ejemplo, la *competencia profesional*. También Poveda denuncia una instrucción que no se articule armónicamente con el proceso educativo. Pero eso no significa negar la necesidad de la competencia. Hoy día no se renuncia a ella, e incluso a la especialización en un campo determinado. Nos permite aprender *permanentemente*, haciendo del estudio «el *compañero inseparable de nuestra vida*”, nos permite *comprender la realidad más profundamente*, aceptando al tiempo pasar por períodos oscuros y difíciles de exploración, de búsqueda, de cansancio incluso de estrés, hasta llegar el momento de descubrir lo que necesitamos (Fullan 1996). Poveda dará a este aspecto una importancia fundamental:

«Yo quisiera que os percatarais bien de que mi empeño no es una ilusión, que sintierais la necesidad de ser como os digo, que alcanzarais a ver toda la fuerza que da (...) esa sólida y alta cultura.» (Poveda, 1968, s.f., p. 318)

Es un estudio que abre horizontes y no olvida el compromiso cotidiano:

«Si os interesara el movimiento intelectual del mundo y desearais imponeros en los adelantos de la época, para bien (...) de las alumnas, gestionaríais con verdadero celo la adquisición de libros y revistas, por los muchos medios que están a vuestro alcance.» (Poveda, 1968, s.f. p. 414)

No se trata de adquirir simplemente más información, sino de integrar creativamente lo que aprendemos *al servicio de la vida*. Éste será uno de los indicadores claves de un buen educador, desde la propuesta de Poveda, trabaje como profesor en un centro, como animador sociocultural o como formador de voluntarios en una ONG.

Sobre los elementos que favorecen el desarrollo de un profesional reflexivo volveremos más tarde, al tratar sobre cómo crear culturas colaborativas. Lo importante es entender que en éste como en los otros componentes que presentaremos, siquiera sea brevemente, la identidad profesional se va construyendo poco a poco en un *proceso permanente* que articula *formación y acción*. Un proceso que no se da en solitario sino en ambientes donde pueda llevarse a cabo, desde la cotidianidad, este desarrollo profesional o, si se quiere, este nuevo modo de entender la cultura profesional.

• Autoidentificación

«¿Que cómo doy tanta importancia a la *vocación*? Porque sin ella no podréis dar un paso en vuestra empresa.» (Poveda, 1912 c., p. 247)

Nosotros diríamos actualmente que se trata de descubrir *el sentido más profundo de un quehacer al que nos adherimos porque lo consideramos nuestro*, porque nos atrae y por el que estamos dispuestos a lo que sea preciso con tal de llevarlo a término. Un quehacer que conforma nuestra identidad, hasta el punto que ya no nos reconocemos sin él, una tarea por la que no nos duele el tiempo empleado ni el esfuerzo; que alienta nuestra creatividad y estimula nuestra iniciativa. En resumen: que forma parte de nuestra vida y de nuestro estilo de situarnos en la realidad.

Una joven educadora social de veintidós años que se proponía hacer un voluntariado, expresaba así esta llamada hace unos meses:

«Creo en la gente, en el derecho de la persona a la vida y a los derechos de toda persona a ser tratada como tal. La vida es un constante aprendizaje. Se aprende más de lo que se puede dar. Sé que puedo dar mucho e intento dar lo que puedo. Me encanta trabajar con niños, con mujeres, jóvenes, ancianos. Creo que soy fuerte para trabajar en situaciones duras, difíciles, trabajando, eso sí, en equipo... Conocí un poco la realidad y vi que realmente hay un largo camino que se ha de ir construyendo entre todos y creo que yo también podría aportar algo.»

Poveda repasa la vida de los grandes pedagogos y concluye: «*Dadme una vocación y yo os devolveré una escuela, un método y una pedagogía.*» (Ibidem, p. 247) Pero esta vocación, motor y eje de nuestro actuar educativo, también ha de cultivarse, también puede ser objeto de formación. Partiendo de la densidad de contactos humanos, Poveda señala el contagio del entusiasmo en la propia vocación y las experiencias donde se vivencia grupalmente el sentido de una profesión, como medios importantes.

*Actitudes positivas o negativas hacia la propia profesión

Como sabemos, los tres componentes de las actitudes, cognitivo, afectivo y comportamental, son fundamentales para su desarrollo y orientación. Quiero, sin embargo, hacer hincapié, una vez que hemos dejado clara la necesidad de conocer en profundidad las finalidades y tareas que la profesión comporta, en el componente afectivo, es decir, en la importante función de las emociones en nuestra vida. No es una casualidad que la obra de Goleman, *Inteligencia emocional* (1997), se haya convertido en un *best-seller* mundial, como una apasionante novela. Cuando una situación determinada viene acompañada de emociones positivas: alegría, amor; cuando perseveramos en una cálida acogida o sonreímos con cordialidad a la persona con la que trabajamos, estamos favoreciendo el deseo en la persona de volver a trabajar con nosotros o de que se repita la situación donde nos encontramos «tan a gusto».

La competitividad y la violencia, al invadir muchas de nuestras instituciones, han ido creando ambientes generadores de emociones negativas: miedo, ira, tristeza, etc. ¿Por qué no invertir el proceso? ¿Por qué no alfabetizamos emocionalmente, de forma que también sepamos cómo manejar el conflicto, sin que tendamos a generar actitudes negativas hacia nuestra tarea educativa, que pueden llevarnos a abandonarla?

Poveda nos ofrece un camino claro: creemos ambientes alegres, cultivemos la cordialidad, cultivemos entre los educadores «la amistad y el compañerismo». Sus textos sobre este tema son innumerables.

* Hacer y actuar

La identidad profesional se afianza a través de la acción. Poveda insistirá una y otra vez en este componente. En un diálogo que Poveda titula como «histórico»⁸ plantea su punto de vista sobre la importancia de «comenzar haciendo»:

—¿Luego usted cree que haciendo es como más se adelanta?

—Lo creo y lo practico. (Poveda, 1912a, p. 43)

En otro folleto donde orienta las líneas pedagógicas de las primeras instituciones educativas por él creadas, volverá a insistir enérgicamente sobre este aspecto.

«Vuestra Academia debe comenzar *haciendo*. En la época en que vivimos todo se arregla con muchas palabras y pocas obras y por esto se arregla todo tan mal o, mejor dicho, no se arregla nada (...) Pues bien, vosotras, las que pertenecéis a la Academia de Santa Teresa, debéis profesar una filosofía contraria (...) Estudiad mucho la vida de los grandes pedagogos, de los que se sacrificaron por el bien, la educación y la cultura de la humanidad y quedaréis convencidas de que haciendo es como se progresa y como se dispensa el bien. Pensad mucho, hablad lo necesario, trabajad cuanto se pueda.» (Poveda, 1912c, pp. 256-258)

Los que le conocieron comprobaron muy bien la coherencia de estos principios con su vida.

Hemos analizado los componentes básicos de la identidad profesional de los educadores y hemos insinuado que los entendemos insertos en un *proceso permanente de desarrollo profesional*. Este *unir formación a desarrollo de la profesión* no es algo reciente aunque ahora adquiriera gran actualidad. Constituye uno de los ejes nucleares de la propuesta de Poveda a los educadores y la motivación básica de su actividad en favor del profesorado. Recordemos que los elementos claves de esa propuesta eran:

- El protagonismo de los educadores en la organización de un movimiento pedagógico del profesorado católico, preferentemente de aquellos que trabajan en la enseñanza pública.
- El reconocimiento social de su trabajo, desde una competencia y experiencia profesional, que rompe los estereotipos de género vigentes en su época.
- La formación como desarrollo de una nueva cultura profesional.
- El diálogo entre profesionales de diversa experiencia.
- La creación de climas formativos a nivel institucional que hagan posible todos los puntos anteriores.

Esa acción transformadora se iniciaba en *los educadores* que debían cambiar no sólo su mentalidad, sino sus actitudes, sus motivaciones, su práctica cotidiana, los valores vigentes, los estilos de hacer de su época. Debían realizar *cambios tan profundos* como son los que se refieren a *los roles de género*, en las distintas sociedades; los que establecen las *relaciones de poder* dentro de las instituciones educativas; los que permiten el desarrollo de una *identidad personal y cultural nuevas*. Entendió que estos cambios exigían no sólo un *plan nuevo de formación* sino un *soporte institucional* que creara las condiciones necesarias para el desarrollo profesional de los educadores, desde esa cultura propuesta y unas plataformas sociales que permitieran su divulgación y el mantenimiento de los grupos.

Para llevar a cabo esa acción desplegó toda su *capacidad de trabajo*, toda su *capacidad de persuasión*, pero también enseñó a *enfrentar el conflicto* que suponía avanzar por esos nuevos estilos de educar.

⁸ Dice Poveda haber sostenido este diálogo el 25 de octubre de 1912. En él explica los folletos, las realidades y el proyecto total de la deseada Institución Católica de Enseñanza.

No renunció a ningún escenario donde pudieran darse los procesos educativos, pero estuvo especialmente al lado de quienes debían trabajar en puestos oficiales, teniendo que aprender a *crear culturas colaborativas* en ambientes plurales, o habían de roturar campos nuevos para algunos colectivos (como la mujer): las universidades, las escuelas normales, la inspección de enseñanza, los institutos, los centros de obreras... Y, sobre todo, la escuela pública, cauce fundamental para la educación de un pueblo. Su *inquietud social*, expresada inicialmente en el trabajo realizado en las cuevas de Guadix, adquirió por ello nuevas dimensiones en el trabajo con los educadores que debían trabajar en estos escenarios.

Vamos a concluir esta aproximación a la propuesta educativa de Poveda acercándonos a los ambientes institucionales, proyectados primero y creados posteriormente por él. De esta forma entenderemos algo más los recursos que ofrecía para que el cambio cultural planteado a los futuros profesionales y los que ya lo eran, fuera posible.

HACIA UNA CULTURA COLABORATIVA

Cuando Poveda intenta describir en uno de sus folletos iniciales, *Simulacro Pedagógico*, cómo concebía él las Academias, instituciones pensadas para la formación del profesorado que concurriría a los centros estatales, lo hace en estos términos:

«Entendemos por Academia el establecimiento en que se instruye a los que han de consagrarse a la carrera de Magisterio; desearíamos que tuviesen la *amenidad y alegría* característica de las de Atenas. En estos centros, tal como los imaginamos, es donde los profesores noveles, los que aspiran a serlo y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza podrán *estudiar, practicar, escribir y conferenciar*; en ellos podrán robustecerse los *vínculos de fraternal amor*, echar los cimientos para crear instituciones en favor del profesorado y *establecer una verdadera solidaridad*. De aquí nacerían competencia, prestigio, representación, recursos y todo lo que necesita el magisterio». (Poveda, 1912, p. 11)

En términos similares, volverá a describirse el Centro Pedagógico, que en el proyecto inicial de Poveda, estaba destinado a suscitar entre el profesorado de Magisterio el estudio, la reflexión pedagógica y el perfeccionamiento profesional. Se presentaban en él como recursos la biblioteca, la sección de conferencias, discusión e intercambio de experiencias y sección de literatura y artes. Incluía también una redacción de prensa, que se ocuparía de una revista y de la publicación de los trabajos realizados (Velázquez, 1996, p. 42). Poveda había depositado en este tipo de instituciones «mayores *esperanzas que en los trabajos de la Academia*», sobre todo, por «*la perseverante, concienzuda labor de profesionales modelos de 'nuevas generaciones'*». (Poveda, 1913, cit. por Velázquez, 1996, p. 43). Así, cuando se inaugura el de Linares, una maestra escribe sobre la reciente institución:

«El Centro se propone la unión, la fraternidad entre todos los miembros del Magisterio. Será la casa de todos los que pertenezcan a él (...) Un Centro para que todos expongan aquí sus ideas con valor, con vida, sin los formalismos que paralizan las mejores iniciativas (...) en él se pretende el colectivo esfuerzo para el perfeccionamiento de los métodos pedagógicos que es la base del progreso». (Pereira, 1913, en Velázquez, 1966, p. 44)

Precisamente Hargreaves señala como características propias de *la cultura de la colaboración* el ser *espontánea* (surge de los mismos educadores como grupo social); *voluntaria* (las relaciones no se dan por imposición administrativa); *orientada al desarrollo* de las iniciativas de los propios educadores; *omnipresente en el espacio y el tiempo* (la colaboración no se circunscribe a un horario fijado, sino que aparece con frecuencia en períodos informales y sobre todo está presente en los momentos difíciles); *imprevisible* (no se saben muy bien los resultados de la colaboración) (Hargreaves, 1966, pp. 218-219). Las anteriores descripciones parecen ejemplificar con claridad este tipo de cultura.

Los ambientes colaborativos tienden a *ser abiertos*⁹. Han descubierto la vida que existe más allá de las paredes de la institución, por lo que *suelen abrirse a otras instituciones y realidades*.

«En la Academia, en colaboración con Josefa Segovia, confeccionan y discuten programas y horarios, métodos y procedimientos, hasta trazar la total organización que ha de dar consistencia a la Normal en su funcionamiento real. La colaboración es satisfactoria por ambas partes». (Velázquez, 1996, p. 83)

Actualmente, la investigación-acción cooperativa ha supuesto un cauce para la colaboración de la Universidad y los centros de Primaria y Secundaria. (Bartolomé, 1992.) En la línea anteriormente señalada, observamos la colaboración de algunos centros educativos (el colegio Victoria Díez, por ejemplo), con otros profesores del CEP de su ciudad en un proyecto educativo común. La apertura exige estar atentos a las realidades y problemas que aparecen en nuestra realidad social. Los educadores de estas instituciones tienden a comprometerse con organizaciones y plataformas sociales que se dan en su medio y a favorecer este compromiso en su alumnado.

Aprender desde el *intercambio de experiencias*, es otra de sus características. Veamos uno de los múltiples ejemplos:

«Reina en el internado de Jaén, en esta época de vacaciones, verdadera fiebre de trabajo, en la preparación de la labor a realizar en las próximas tareas escolares (...) Asimismo hay un intercambio de impresiones pedagógicas en las cuales se da cuenta de la marcha de la enseñanza, de los frutos obtenidos, defectos hallados, etc., hechos y datos que están sirviendo para la orientación en el próximo curso.» («Labor teresiana», 1917, cit. por Velázquez, 1997, p. 179).

Este intercambio provoca una gran *densidad y riqueza de contactos humanos*: De Poveda se cuenta:

«Solía reunirnos con mucha frecuencia, por las tardes, después de las clases y del estudio. Nos llamaba a todas al «Museo», para tener un rato de intercambio. Allí hablábamos de todo cuanto pasaba: las clases, las lecturas, la Normal. Me acuerdo que discretamente, observaba mientras hablábamos. Otras veces, cuando los pareceres se enfrentaban, nos oía con la cabeza baja, hasta que intervenía para hacernos preguntas, pedirnos opinión y aclararnos los criterios.» (Relación de C. Ruiz en Velázquez, 1997, p. 86)

Poveda invita a una *formación solidaria*. Se aprende desde una *relación sencilla y cordial*, donde la diferencia de edades y de experiencia no es un obstáculo sino la posibilidad de un enriquecimiento mutuo. Se aprende desde la *confianza en las personas* (nadie puede quedar excluido), pero también desde la *confianza en los procesos*, que nunca son lineales, y están salpicados de *conflictos y problemas*. (Hay que llegar a hacerlos nuestros amigos y compañeros incómodos de viaje.) Se aprende, *acogiendo los primeros pasos*, a partir del diagnóstico de nuestras dificultades y éxitos (la planificación sistemática vendrá más tarde). Se aprende de forma cooperativa, favoreciendo la participación de cada uno. Se aprende armonizando la «lealtad» a la organización sin que ello suponga renuncia al yo interno¹⁰.

⁹ Sobre cómo se desarrolla la pedagogía ambiental en la propuesta educativa de Poveda, puede verse: Bartolomé, M. (1974): *Poveda y la Pedagogía ambiental*. «Eidos» n° extraordinario, p. 112-134.

¹⁰ Las dos grandes tendencias institucionales para el desarrollo profesional del profesorado: los centros de profesores y la revisión basada en la escuela, van acercando sus planteamientos, ya que los CEPs comienzan a atender las demandas de los centros educativos de cara a implantar una innovación o revisar la práctica global. Hay que tener en cuenta que la segunda de las tendencias tuvo como base, un ambicioso proyecto internacional, que agrupaba catorce países. Véase, para trabajar el tema la evolución de las obras de Hopkins, en especial: HOPKINS, D. (1987): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OCDE International School Improvement Project*. Londres, The Palmer Pres. Por otra parte, recordemos que también los grupos de investigación-acción tendieron a una institucionalización de su práctica, como puede verse en la corriente inglesa de desarrollo del currículum, sobre todo, con el programa GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools), trabajado especialmente por Holly y otros. Elliot ha criticado recientemente este enfoque por considerar que el alto grado de estructuración del programa planteaba una colegialidad artificial en los centros, que hacía tambalear los principios básicos de la investigación-acción. Desde mi experiencia, creo que ambas tendencias institucionales son válidas siempre que cumplan con los principios que hemos ido apuntando, para la creación de una cultura colaborativa y que los asesores, facilitadores o apoyos humanos institucionales *no estén*

Este camino de aprendizaje que realizan los educadores, necesita sin duda de una orientación y apoyo. En algunos casos el apoyo será *externo* a las instituciones. Es muy importante, cómo se sitúe este asesor externo. ¿Como facilitador? ¿Como observador cercano, capaz de devolver a los educadores su propia actuación? ¿Como controlador o supervisor?

Aun cuando parece que el apoyo externo es en ocasiones necesario, numerosos programas internacionales se están preocupando por la aportación insustituible de los *líderes internos* de las instituciones, que pueden o no coincidir con el personal directivo. Me ha impresionado cómo Poveda actúa, cuando es nombrado director de un centro de obreros.

«Voy de seccion en sección para conocer a los obreros, saber cómo trabajan las muchachas y recoger impresiones (...) Las del internado trabajan con gusto y con fruto. Son ellas y casi ellas solas, las que llevan todo el trabajo del centro (...) Los obreros están satisfechos...»

Y hablando a ellos de su propio trabajo les dice:

«Cuál ha sido mi labor de observación?: 1°. Conocer vuestro comportamiento. 2°. Saber vuestra cultura. 3°. Indagar vuestras aficiones. 4°. Apreciar vuestros progresos. 5°. Averiguar vuestros deseos. 6°. Adivinar el móvil que os impulsa a venir.» (Velázquez, 1997, p. 170)

Voy a concluir iniciando mis últimas reflexiones con las palabras de Poveda:

Nunca como ahora:

- necesitamos tener convicciones, pocas pero fuertes y aprender, al tiempo, a vivir en la incertidumbre.
- necesitamos educadores entusiasmados con su tarea.
- necesitamos trabajar unidos, crear redes de solidaridad dentro y fuera de las instituciones, saber dialogar desde distintas culturas y lenguajes.
- necesitamos unir formación con actuación y proyecto, testimonio y coherencia con explicitación de nuestras opciones; discurso de la palabra y de la vida.
- necesitamos abrirnos a la realidad exterior; aprender a vivir a la intemperie, para descubrir los nuevos retos y demandas de los excluidos, de los que están esperando nuestra acción. “Porque si no lo hacéis vosotros no lo hará nadie». (Poveda)
- necesitamos unir «sentido» a fe y esperanza, no a logro inmediato.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, A. (1991): «Tarea y utopía en las escuelas de Poveda. Breves anotaciones», en IV Jornadas Centros Educativos I.T. Burgos, Secretariado de Centros Educativos, pp. 9-27.
- AMORÓS, P. (Coor) (1994): *Intervención en medio abierto*. Barcelona, Fundación Jaume Callis.
- BARTOLOMÉ, M. (1974): «Poveda y la Pedagogía ambiental», en *Eidos*. n.º 112, p. 134.
- BARTOLOMÉ, M. (1979): «Los valores en los distintos humanismos», en *Educación y valores*. Madrid, Narcea, pp. 39-164.

alejados de la práctica sino en contacto con ella.

- BARTOLOMÉ, M. (1988): «El cambio de las finalidades en educación. Cuestionamiento desde la reflexión pedagógica de Poveda», en Varios: *Pedro Poveda. Volumen homenaje cincuentenario*. Madrid, Narcea, pp. 432-458.
- BARTOLOMÉ, M. (1993): *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid, Monografías IEPS.
- BARTOLOMÉ, M. (Coor) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- CONTRERAS, J. (1996): «Teoría y práctica docente», en *Cuadernos de Pedagogía*, 253, pp. 92-102.
- DELORS, J. (1996): *Educación: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, UNESCO.
- ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- FERREIROS, P. (1979): «Los valores en la educación» en *Educación y valores*. Madrid, Narcea, pp. 103-134.
- FULLAN, M. (1995): *Change Forces*. Londres, The Falmer Press.
- FULLATO, O. (1992): *El viaje inacabado*. Barcelona, Ceac.
- GALINO, A. (1964): *Pedro Poveda. Itinerario pedagógico*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GALINO, A. (1988): «El pensamiento educativo de Pedro Poveda” en *Pedro Poveda. Volumen homenaje cincuentenario*. Madrid, Narcea.
- GALINO, A. (1996): Introducción a Velázquez, E P.: *Las Academias*. Cuadernos biográficos Pedro Poveda. Madrid, Narcea.
- GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos.
- GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (1993): *Pedro Poveda. Educador de educadores*. Madrid, Narcea.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing School*. Londres, The Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1987): *Improving the quality of schooling. Lessons from the OCDE international School Improvement Project*. Londres, The Falmer Press.
- IMBERNON, F. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.
- KING, A. y SCHNEIDER, B. (1991): *La primera revolución mundial*. Barcelona, Plaza Janés.
- MACEIRAS, M. (1997): «Trances del humanismo» en *Crítica*, n.º 844, pp. 22-27.
- POVEDA, P. (1912,a) «Histórico» en POVEDA, P. (1989): *Folleto*. Ed. Facsímil. Madrid, Publicaciones de la Institución Teresiana.
- POVEDA, E (1912,b): «Proyecto pedagógico complementario» en *Ensayo de Proyectos pedagógicos para la fundación de una Institución Católica de Enseñanza*. Ed. Facsímil. o.c., pp. 87, 97.
- POVEDA, P. (1912,c): «Consejos a las profesoras y alumnas de las primeras Academias de Santa Teresa» en GALINO, A. (1994): *Pedro Poveda. Itinerario Pedagógico*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 245-262.
- POVEDA, P. (1913): «Alrededor de un Proyecto» en GALINO, A., o. c., pp. 177-198.
- POVEDA, P. (1968): *Escritos espirituales*. Madrid, Iter.
- POVEDA, P. (1993): *Amigos fuertes de Dios*. Madrid, Narcea.
- RODRÍGUEZ, A. (Coor) (1995): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid, Narcea.
- ROTHERAM, M. y PHINEY, M. J. (Edit) (1987): «Children's ethnic socialization: pluralism and development». Newbry Park, California, Sage.
- SAN DIN, M. P. (1997): *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural. Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Tesis

Doctoral.

STENHOUSE, L. (1982): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata

TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder.

TURNER, J. C. (1990) *Redescubrir el grupo social: una teoría de la categorización del yo*. Madrid, Morata.

VELÁZQUEZ, F. P (1986): *En los cerros de Guadix*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda. Madrid, Narcea.

VELÁZQUEZ, F. P. (1987): *Meditación en Covadonga*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda. Madrid, Narcea.

VELÁZQUEZ, F. P. (1987): *Proyectos pedagógicos*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda. Madrid, Narcea.

VELÁZQUEZ, F. P. (1996): *Las Academias*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda. Madrid, Narcea.

VELÁZQUEZ, F. P. (1997): *Una Institución se abre camino*. Cuadernos Biográficos Pedro Poveda. Madrid, Narcea.

VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.