

De l'art d'aprendre a l'ofici d'ensenyar: educació i resiliència

Dra. María Teresa Signes
Professora adjunta
Departament d'Educació i Humanitats
Universitat Abat Oliba CEU

Universitat Abat Oliba CEU



*Universitat
Abat Oliba CEU*



Asociación
Católica de
Propagandistas

La Universitat Abat Oliba CEU es una obra de la Asociación Católica de Propagandistas.
La Universitat Abat Oliba CEU és una obra de l'Associació Catòlica de Propagandistes.

De l'art d'aprendre a l'ofici d'ensenyar: educació i resiliència

Del arte de aprender al oficio de enseñar: educación y resiliencia

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, amb excepció prevista per la llei. Adreça's a CEDRO (Centre Espanyol de Drets Reprogràfics) si necessita reproduir algun fragment d'aquesta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

© María Teresa Signes, 2022

© de la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU, 2022

CEU Ediciones

Julían Romea 18, 28003 Madrid

Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30

Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es

www.ceuediciones.es

Maquetació/Maquetación: Pedro Coronado Jiménez (CEU Ediciones)

Dipòsit legal/Depósito legal: M-24516-2022

Índex

1.Introducció	5
2. De l'art d'aprendre a l'ofici d'ensenyar	6
2.1. L'art d'aprendre	6
2.2. Bases antropològiques de l'educació	9
2.3. L'ofici d'ensenyar.....	12
3. Educació i resiliència.....	13
Bibliografia.....	24

Índice

1. Introducción	31
2. Del arte de aprender al oficio de enseñar	32
2.1. El arte de aprender	32
2.2. Bases antropológicas de la educación	35
2.3. El oficio de enseñar	38
3. Educación y resiliencia.....	40
Bibliografía.....	51

1. Introducció

El treball que tinc l'honor de compartir amb tots vostès és fruit de l'estudi i la recerca, però sobretot, de la reflexió desenvolupada al llarg dels 32 anys que he dedicat a la docència. Han estat 32 anys d'aprenentatge en els quals he tingut la gran sort de trobar companys i mestres que m'han ajudat a entendre la importància de ser docent en els diferents nivells educatius en què he impartit classe: primària, secundària, batxillerat i universitat. A ells i als alumnes que he tingut, als que tinc i als que espero tenir, i que tant m'ajuden a entendre més enllà de teories què és ser mestre, vull dedicar aquestes paraules.

I vull dedicar-les també i d'una manera molt especial als meus companys del grup TRIVIUM (grup de recerca Família, Educació i Escola Inclusiva), amb els quals he descobert en el marc de la nostra recerca el concepte de resiliència, un concepte desconegut fins fa relativament pocs anys, l'origen del qual hem de buscar al terme *resilio* (procedent del llatí), aplicat a les ciències socials per Michael Rutter el 1972 i que ha resultat ser clau en la incorporació en l'àmbit educatiu.

Vull començar aquesta reflexió amb la pregunta que es va formular Steiner en el seu conegut llibre *Lecciones de los maestros*. En aquesta obra, un clàssic per al món educatiu, l'autor es preguntava: «Què és el que confereix a un home o una dona el poder d'ensenyar a un altre ésser humà? On és la font de la seva autoritat?» (Steiner, 2011: 11).

És difícil trobar una resposta a aquestes preguntes. Tanmateix, veiem com al llarg de la història de la humanitat, i al marge dels diferents models educatius, hi ha hagut veritables referents¹ mestres que han estat autoritats en el que podem definir com l'art d'aprendre i l'ofici d'ensenyar. Tots han tingut en comú

1 Resulta pràcticament impossible recollir en poques línies tots els exemples de mestres que han estat referents en la història de la humanitat. Sòcrates, Plató, Aristòtil, els pares de l'Església, sant Agustí, sant Tomàs, Joan Lluís Vives, Jean Jacques Rousseau, Ignasi de Loyola, sant Joan Bosco, Maria Montessori, Johan Henrich Pestalozzi, Rosa Sensat, santa Teresa de Jesús..., serien només alguns exemples d'educadors, pedagogs i filòsofs les aportacions dels quals han estat clau en el món educatiu, sense oblidar tots aquells professors, professores i mestres anònims que en el dia a dia han treballat incansablement pel bé dels seus alumnes.

considerar dues qüestions fonamentals en el context de l'educació. Em refereixo al fet mateix d'aprendre i a l'afecte que mou la voluntat de compartir el que s'ha après o, el que seria el mateix, d'ensenyar, i de fer-ho des de l'autoritat que el coneixement i la persona del que ensenya confereixen.

Per tant, podem dir que l'autoritat d'una persona per ensenyar rau en l'essència mateixa de ser mestre. Això és: en la seva voluntat d'aprendre, en la seva vocació d'ensenyar i en l'afecte que el porta a comunicar i compartir el que ha après, de manera que desperta les inquietuds, la curiositat, les potencialitats dels seus alumnes, i totes aquelles fortaleeses i virtuts que els han d'ajudar en el seu creixement com a persones.

Per tant, **aprendre, ensenyar i estimar** són els tres ingredients fonamentals de l'aventura educativa i constitueixen, com dèiem, l'essència mateixa de ser mestre, una essència que, quan cristal·litza en la pràctica de l'acció educativa, es converteix en un ofici que neix de l'art de la contemplació del coneixement i de la voluntat de compartir-lo.

2. De l'art d'aprendre a l'ofici d'ensenyar

2.1. L'art d'aprendre

En aquest punt, cal aclarir que no és el meu objectiu entrar en disquisicions al voltant del concepte de coneixement humà, de la gnoseologia o de l'epistemologia. Tampoc no vull analitzar el pensament en si mateix, més enllà de considerar-lo com l'operació intel·lectual que es produeix a partir dels processos de la raó. Vull referir-me a la conseqüència que sorgeix del desenvolupament d'ambdós processos, del pensament i del coneixement, i que definim com a aprenentatge.

Aprendre suposa necessàriament una interacció amb el coneixement, però també suposa una relació personal. L'aprenentatge no es produeix en solitari. L'aprenentatge és fruit de compartir amb els altres els coneixements, les habilitats, les conductes, els valors, les normes... tot el que és en si mateix l'essència mateixa de l'educació².

2 Com indica Octavi Fullat, a partir del moment en què es van constituir les primeres societats, es va fer imprescindible, per garantir la convivència entre els seus membres, establir normes i habilitats socials. Paral·lelament, sorgia la necessitat de donar a conèixer aquestes normes a tots els membres de la comunitat, i això es fa a través de l'educació i la consegüent transmissió d'elements culturals. D'aquesta manera s'estableix un triangle antropològic educatiu format per home, cultura i educació i la relació que s'estableix entre aquests tres elements. Ens dirà que «l'home fabrica cultura i educació. La cultura produeix home i educació. Aquesta origina home i cultura. Ni individualment ni col·lectiva, ni en la totalitat històrica és factible referir-se a un d'aquests tres elements sense que *ipso facto*, explícitament o implícita, s'apunti els altres dos» (O. Fullat, 1988: 2).

El mestre ha d'aprendre des de la formació inicial del professorat, en la qual adquireix els coneixements acadèmics i curriculars que l'han d'ajudar a desenvolupar la seva docència, fins a l'adquisició d'habilitats i competències que li permetran transmetre els coneixements. Però amb això no n'hi ha prou. El mestre no és un mer transmissor de coneixements. És una persona que educa les persones, i això vol dir que ha de tenir prou qualitats, no només de caràcter acadèmic i professional, sinó també personal, que li permetin acompanyar els deixebles en el seu creixement personal i fer aflorar el màxim de les seves capacitats i potencialitats, i així ajudar-los a créixer com a persones.

El mestre ha de formar-se per formar. Ha d'aprendre per ensenyar i per això, el primer que ha d'imperar en ell és l'amor a la veritat i a la bellesa del saber. Així, la seva formació ha d'anar més enllà de mers aprenentatges instrumentals, que encara que siguin necessaris, no són suficients.

Podem dir que, de la mateixa manera que l'artista crea la seva obra d'art a partir dels materials, de la tècnica, però especialment des de la seva manera personal de fer, entendre i sentir, el mestre elabora les bases del coneixement que han de servir-li per despertar les inquietuds, els interessos, la curiositat, les habilitats i les capacitats que hi ha dins dels seus alumnes, i ho fa des de l'admiració i la contemplació com a eines fonamentals per al desenvolupament del seu propi aprenentatge. I és que aprendre és un art. És l'art de ser capaç de contemplar la bellesa i la veritat, i convertir-los en coneixement i aprenentatge.

Sabem que l'ésser humà és l'únic ésser capaç d'emocionar-se amb una obra d'art, a més de ser l'únic capaç de crear art. Però no ho fa des del no-res, sinó des de coneixements, experiències, emocions, sentiments, voluntat d'expressar i tècnica. Ho fa a partir del seu procés vital, del seu ésser personal i de la seva particular manera d'estar al món.

Aquest poder creador i transformador que l'art i la creativitat implícita en l'obra artística fan possible, pot permetre processos que poden convertir-se en mimesi i catarsi. Aquesta capacitat que té l'art es pot aplicar a la transformació que es produeix en la persona quan adquireix coneixements i aprenentatges que li permeten créixer i canviar, i fins i tot transcendir la realitat i arribar, com hem dit, a la veritat i a la bellesa.

Però què és la *bellesa*? La *bellesa* se sol identificar amb una experiència estètica, de tal manera que es pot considerar com allò bo i agradable que a una persona li transmet una experiència externa o interna, un fet, una actitud, una imatge, un objecte, una situació..., tantes i tantes coses objectives i subjectives que passen al llarg de la vida.

En aquests casos, esdevé imprescindible la distinció entre *veure*, *mirar* i *contemplar*³. Per sobre de la resposta orgànica de veure perquè tenim ulls, hi ha mirar com la reflexió que segueix l'acte de veure i que suposa una anàlisi del que estem percebent. Fruit d'aquesta reflexió i anàlisi és l'elaboració del concepte que representarà el que s'ha observat. Basant-se en aquest concepte i la seva anàlisi sorgirà la contemplació, entesa com la recerca de la veritat pròpia del que s'observa. Contemplar és doncs, la tasca de la nostra ànima, perquè ens permet una reflexió serena i profunda que transcendeix el món empíric i ens permet arribar a l'essència de les coses i a la bellesa mateixa.

La contemplació ens porta a l'experiència estètica que produeix en qui l'experimenta un conjunt d'emocions que solen desembocar en un plaer, mentre es manté lluny de l'utilitarisme d'altres experiències. Aquesta experiència estètica requereix una educació. Com diria el professor Quintana:

L'educació estètica general tendeix a formar-se en l'individu: sentiments estètics o sintonia afectiva amb tot el que és bell i positiu; un bon gust que es manifesta en les seves apreciacions, preferències i decisions; actituds estètiques corresponents a aquests sentiments i bon gust, i que el disposen a actuar en conseqüència; comportaments estètics adequats a aquestes actituds, com a resultat de les disposicions anteriors; hàbits estètics, com cristal·lització i automatització de l'esquema conductual anterior. (Quintana, 1993: 263)

L'educació estètica comporta una educació integral de la persona pel que fa als seus sentiments, els seus afectes, els seus coneixements, les seves eleccions, les seves decisions, les seves actituds i fins i tot els seus hàbits. L'experiència fruit d'una educació estètica és aplicable a l'experiència fruit de l'aprenentatge humà quan s'enfronta a la bellesa i veritat del coneixement.

La bellesa a què arribem amb el coneixement i amb l'aprenentatge comparteix al mateix temps el món sensible i l'espiritual. Pot començar des del sensible, però ens eleva cap a l'intel·ligible. Ens permet entendre, com diria la professora Bosch, que:

3 És fàcil traçar una analogia entre aquests tres moments de desenvolupament del coneixement humà i l'epistemologia subjacent al mite de la caverna exposat per Plató al llibre VII de la *República*. En aquesta al·legoria es presenten els tres nivells de coneixement dels quals parla el filòsof i les realitats cap a les quals ens porta cadascun d'aquests nivells. Així, ens trobem amb el coneixement a través dels sentits, que ens permeten arribar a un coneixement sensible, que no suposa en si mateix un veritable coneixement, sinó el de les aparences i pot ser erroni. La representació del món exterior en sortir de la cova suposarà el coneixement racional i, amb aquest, el pensament que ens permet arribar al món intel·ligible i que permet obtenir l'essència de les coses, i el coneixement que se'n deriva s'aproxima més a la realitat i, per tant, és més veritable. Finalment, s'arribarà al coneixement fruit de la contemplació, mitjançant el qual es podrà arribar als fonaments de la realitat a través de la contemplació de la idea de bé, representada pel Sol que tot ho il·lumina.

L'ànima humana està estructurada sobre alguna cosa com dos eixos perpendiculars. L'eix vertical indica dos nivells de coneixement i l'amor que el segueix: el sensible (adquirit per mitjà dels sentits externs i interns) i l'intel·lectual (per la comprensió o intel·ligència). L'eix horitzontal uneix les dues maneres en què l'ànima interactua amb el món: conèixer i estimar. (Bosch, 2012: 13)

Aquesta simetria de l'ànima humana forma part de la nostra visió antropològica, de manera que es fa present en els processos d'ensenyament-aprenentatge propis de l'acte educatiu. És en la pràctica educativa i en la relació personal que s'hi estableix quan aquesta experiència estètica del coneixement i l'aprenentatge, entesos com un art, es converteix en l'ofici d'ensenyar.

En ser l'aula un espai de trobada, és fàcil visualitzar-la com un dels llocs fonamentals on poder créixer com a persones. Es tracta d'un creixement que ens vincula directament amb les bases antropològiques de l'aprenentatge, ja que forma part de l'essència de l'ésser humà, ja que conèixer i estimar són propis de la naturalesa humana.

2.2. Bases antropològiques de l'educació

Parlar de bases antropològiques en aquest o en qualsevol context és referir-nos a l'eterna pregunta que la humanitat s'ha fet des de temps immemorials. Ens referim a: *què és l'home?* En un intent de respondre a aquesta pregunta, han sorgit diferents corrents filosòfics, i sobre això tracta l'antropologia filosòfica com a ciència. La resposta més evident a la pregunta de *què és l'home?* és considerar-lo com un individu de l'espècie humana. No obstant això, quan s'aborda aquesta qüestió des de la dimensió educativa d'aquest home, no hem de centrar-nos en *què és*, sinó en *qui és* l'home. En aquest cas ens referirem no a l'ésser humà, sinó a la persona, amb tota la càrrega conceptual que això comporta, en considerar la singularitat que la fa única i irrepetible.

La persona va més enllà de la mera naturalesa humana, ja que no és un concepte, no és una idea. És una realitat, és un ésser concret amb les seves capacitats i les seves limitacions. És un ésser que busca més enllà del que és aparent, el que és veritable i bell. Busca el bé per sobre de la utilitat, i l'eternitat per sobre de la temporalitat. És a més, un ésser que es materialitza en un cos, amb unes característiques físiques que el defineixen i el fan diferent de la resta de persones. I és també, un ésser que es fa a si mateix, perquè per a l'ésser humà, viure és fer la seva pròpia vida (García Cuadrado, 2003).

Com diu el professor José María Barrio (2010: 28-36), hi ha tres dimensions que des d'una perspectiva antropològica s'han de tenir en compte en l'elaboració d'un projecte educatiu:

1. La imatge que tenim de l'home. El procés educatiu, com a bona pràctica, ha de tenir un principi i un final. Així, es pot entendre que el punt de partida és el que l'home *és* per proposar a continuació el que *pot ser* i arribar finalment al que *ha de ser*. En tot aquest procés, la imatge que l'educador tingui del que és ser home serà determinant per acompanyar el seu alumne en el desenvolupament del seu ésser personal cap a allò que *ha de ser*. És important que el professor hagi tingut una bona formació perquè la seva imatge de persona sigui potenciadora i no limitadora.
2. El fet que l'home és l'únic ésser que necessita aprendre a ser el que és. En aquest sentit, podem afirmar que des del context de l'educació és com es poden desenvolupar totes les dimensions de la persona. Sense educació, molts dels trets naturals de l'home no poden arribar a desenvolupar-se en tot el seu potencial. L'aprenentatge ens permet créixer com a éssers personals.
3. El fet que l'home necessita saber què és per ser-ho. Només a partir d'aquest coneixement, i gràcies a l'ús de la seva llibertat, l'ésser humà pot deixar-se educar, i arribar així a l'adquisició i desenvolupament de totes les seves capacitats i habilitats.

D'aquestes tres dimensions se'n deriven com dèiem, aquells aspectes que ens defineixen antropològicament, i és en aquest sentit que es fa necessari distingir entre el que som, el que podem ser i el que hem de ser. Des del context educatiu, adquireix especial rellevància el *que podem* i el *que hem de ser*, fins al punt que és en aquests dos aspectes on l'educació pot ser l'eina que ajudi en la generació de noves realitats i creixement personal, sempre a partir de les capacitats i fortaleces de l'alumne, de *qui som* i sempre sota la mirada atenta i acompanyament del mestre.

És des de la perspectiva de definir qui som més enllà de la nostra corporeïtat que hem de considerar aspectes com l'**autoconsciència**, fonamentada en el nostre coneixement; la **intimitat**, com el que és propi de l'ésser personal; el **diàleg**, que ens obre a la reflexió i a la comunicació; la **llibertat**, que ens ajudarà a desenvolupar un determinat projecte vital, i l'**entrega**, la base de la qual és l'amor i la interacció amb l'altre.

Així, tal com diu J. A. García Cuadrado (2003):

- L'**autoconsciència** permet a l'home tenir coneixement de si mateix, de manera que pot veure tota la seva vàlua, la seva potencialitat i experimentar-se a si mateix com a subjecte dels seus propis actes i experiències. Aquesta autoconsciència possibilitarà l'autogestió de les seves emocions i afectes, i es generarà així la construcció d'una autoestima sana.
- Fruit també d'aquest autoconeixement, que és en si mateixa l'autoconsciència, serà el reconeixement de la seva **intimitat** com allò més propi de si mateix, com allò al qual només es dona accés a les persones escollides, ja que l'esfera íntima suposa una aproximació a les pors, els desitjos, les frustracions, les alegries i en definitiva, a tot el que forma part dels sentiments més profunds.
- Juntament amb això, el **diàleg** serà l'eina mitjançant la qual es pot comunicar la intimitat i tot el que conté. Tant el logos intern com el diàleg que permet la intersubjectivitat seran mètodes no només de comunicació, sinó de sistematització del pensament i del sentiment personal. Mitjançant el diàleg i la interacció amb l'altre, serà possible comunicar positivitat i transmetre el propòsit vital que una persona pot projectar en el transcurs del seu dia a dia.
- En aquest fer-se a si mateix és on tindrà especial protagonisme la **llibertat**. Aquesta dimensió antropològica permet a la persona definir qui vol ser, i pren per a això una sèrie de decisions que marcaran el desenvolupament vital i construiran la seva pròpia biografia.
- L'**entrega** que es produeix a conseqüència del vincle afectiu suposa la necessària interacció amb l'altre, aspecte fonamental per al creixement personal.

Totes aquestes dimensions personals són objecte d'educació, de manera que s'origina la segona naturalesa (Aristòtil, 2010), aquella naturalesa que transcendeix el que és instintiu, el que és innat, el que ens dona la nostra genètica o la nostra biologia, que és fruit de l'educació i dels actes virtuosos.

L'educació ens permet créixer com a persones en la realització i concreció de totes i cadascuna d'aquestes dimensions antropològiques. No oblidem que, com dèiem, l'home necessita saber què és per realment arribar a ser-ho, i d'aquesta necessitat sorgirà la voluntat d'aprendre com a element indispensable per al creixement i desenvolupament personal. Tot això es farà necessàriament a l'espai de l'aula.

2.3. L'ofici d'ensenyar

Entenent l'aula com un espai de trobada per al creixement personal, podem veure el mestre no només com l'artista creador, capaç de materialitzar la bellesa en l'acte educatiu, a través de la comunicació del coneixement i la transmissió per mitjà de l'aprenentatge, sinó com l'artesà les eines i la tècnica del qual permeten obtenir el millor de cada alumne.

Així, de la mateixa manera que l'artesà modela i dona forma a les obres d'art més belles, el mestre modela els seus deixebles, en una clara voluntat de treure'n el millor. Els ha de preparar perquè siguin capaços de ser part activa en el seu aprenentatge, tenir iniciativa, crear propòsits i desenvolupar les seves capacitats i fortaleces. Per tant, la tasca del professor va més enllà del sistema educatiu. Suposa el desenvolupament d'una pràctica docent que tingui sentit i que permeti, com dèiem, el creixement de la persona mitjançant la seva formació integral. Aquesta tasca està irremeiablement lligada a la vocació, entesa com a inclinació que una persona pot sentir, com una crida interior, a dedicar-se a una determinada forma de vida, a una activitat i a una feina.

Com qualsevol ofici, l'educació requereix recursos i destreses. En bona part, l'adquisició de competències i habilitats és possible en els programes formatius que s'imparteixen en les escoles de magisteri i facultats d'educació. Més difícil és de vegades, disposar dels recursos necessaris per a una bona pràctica docent. En la majoria dels casos això, no depèn dels mestres, sinó dels centres educatius, de les institucions i dels organismes oficials responsables de la seva gestió.

A més, cal destacar la importància de la persona que ensenya. La tasca educativa no es pot limitar al desenvolupament d'una sèrie de competències instrumentals i professionals. La manera de ser personal i la manera d'estar al món que tingui el mestre serà fonamental i es farà visible en la seva forma d'actuar i *bentreactar* els seus alumnes. La dimensió relacional és un altre dels aspectes clau de l'acte educatiu, ja que la relació personal que s'estableix necessàriament entre educador i educand és totalment indispensable perquè el cercle de l'educació es tanqui en l'acte d'ensenyar.

En definitiva, podem dir que parlar d'ofici és parlar d'un saber fer. En el cas de l'ofici del magisteri, aquest saber fer es pot abordar des de tres perspectives diferents, que convergeixen en el sentit mateix del procés educatiu. Seguint les paraules del professor César Casimiro, direm que «podem distingir tres plans que ens remetran al que és el fonament de l'essència de la tasca del mestre: el pla de despertar, el pla de mostrar i el pla de vivenciar» (Casimiro 2017: 8).

En la praxi educativa, el primer que ha de ser capaç de fer el mestre és despertar, a l'estil socràtic i seguint el model de la maièutica, totes les potencialitats i capacitats del seu alumne. Tanmateix, el fi de l'acte educatiu no ha de quedar en això, sinó que ha d'anar més enllà; ha de dotar de sentit l'educació mateixa i fer que sigui l'alumne qui, en el seu gaudi, busqui satisfer la seva voluntat d'aprendre. D'aquesta manera és possible obrir davant seu, un univers de coneixement i aprenentatge per explorar. Per al desenvolupament d'aquestes dimensions, resulta indispensable mostrar referents que siguin models i serà precisament en aquest punt on la persona del mestre serà clau. Es tracta del *vivenciar* de què ens parlava el professor Casimiro i que es tradueix en el model de mestre que s'és per a l'alumne.

L'ofici d'ensenyar comporta per tot això una dimensió oculta i –m'atreviria a dir– que no exempta de màgia que es pot visualitzar quan com a resultat de la praxi educativa, i de la trobada personal entre el professor i l'alumne, aquest alumne entén, aprèn i progressa cap al coneixement que se li han volgut transmetre. No hi ha alegria més gran per al mestre que veure que el seu deixeble és capaç d'escoltar, de reflexionar i d'apreciar els ensenyaments que li ha transmès. Visualitzar el plaer del deixeble d'aprendre augmenta exponencialment la passió del mestre per ensenyar.

I tot això dona forma a aquest saber fer propi dels mestres. Com l'artesà que de manera pacient i delicada va treballant curosament la seva obra, el mestre treballa pacientment en el creixement i la formació integral dels seus deixebles. Perquè un bon mestre és aquell que és capaç de transformar el coneixement docent en acció i pràctica educativa, i convertint-se en model i referent del bon fer. És aquesta dimensió personal de l'acte educatiu que el mestre desenvolupa en el seu ofici d'ensenyar el que ens porta irremeiablement a la relació entre educació i resiliència.

3. Educació i resiliència

Per tot el que hem dit, podem afirmar que el veritable sentit de la formació integral de la persona suposa no només l'educació en qüestions d'ordre intel·lectual i cognoscitiu, sinó també d'ordre afectiu i moral, unes qüestions que es veuen materialitzades en la formació del caràcter i les virtuts. En el marc d'aquesta formació, el rol *exemplaritzant*, el fet de *vivenciar* per part del mestre, pot ser determinant per al creixement personal de l'alumne.

L'eina de què disposa el mestre, més enllà de les seves accions i actituds, és el diàleg. El significat conceptual del diàleg ens il·lumina sobre la importància que té en el context de l'aula. Com ens recorda la professora Carreira:

Diàleg ve del grec antic *diálogos*, que significa «conversar» o «discutir» i es compon de la partícula *dia* (a través de) i *logos* (paraula). Conduir-se a través de la paraula és dialogar, però tinguem en compte el joc de les dues partícules. El diàleg, per ser-ho, ha d'anar a algun lloc, és a dir, cap a la recerca de la veritat, reflexionant i girant al voltant de la paraula, que en definitiva, és el que defineix l'ésser humà. (Carreira, 2020: 89)

A partir del diàleg que té lloc a l'aula, és possible establir relacions d'empatia, de desenvolupament cognitiu i de creixement personal. El diàleg, la paraula, obre la porta a la trobada entre el professor i el seu alumne i en conseqüència, origina una relació que convida i afavoreix la generació de connexions afectives, element fonamental per al foment de la resiliència.

Al llarg d'aquesta última dècada, la resiliència ha deixat de ser una mera construcció psicològica, heretada de la física, per convertir-se en una realitat observable gràcies a la seva capacitat de materialitzar-se en la superació de circumstàncies complexes per part de persones afectades per conflictes, malalties, pobresa i altres esdeveniments susceptibles de generar situacions traumàtiques. Més enllà de les teories, són les experiències de vida les que ens permeten entendre que la resiliència és més que un concepte.

Al llarg de la nostra història i del nostre dia a dia, trobem molts exemples de persones conegudes i anònimes que ens podrien servir de model per veure com les respostes que han donat a situacions viscudes podrien ser representacions clares de conductes resilients, i és que com diu Stefan Vanistendael, un dels estudiosos de la resiliència més reconeguts, «la vida en si mateixa és molt més rica que totes les nostres anticipacions, idees i teories» (Vanistendael, a Puig i Rubio, 2011: 13).

Encara que aparentment es tracta d'un concepte nou, no ho és en absolut, sinó que al contrari, podem dir que apel·la a un dels elements que ens defineixen com a espècie, com ho és l'adaptació al medi i la capacitat de superar situacions adverses, aspectes que ens han permès sobreviure al llarg de la història. La història de la humanitat ha demostrat que la fortalesa davant l'adversitat es pot constatar en esdeveniments tan lamentables com guerres, desastres naturals i esdeveniments històrics, i que la seva superació i èxit, no haurien estat possibles sense una determinació clara dels seus protagonistes.

Tampoc no hem de veure la resiliència com una cosa imposada a la mateixa naturalesa humana. Més enllà dels aspectes antropològics als quals ens hem referit, la resiliència seria una nova manera d'anomenar una cosa que és en l'essència mateixa de l'ésser humà, com ho és la seva dimensió moral i amb ella les virtuts. La dimensió moral de la naturalesa humana és evident en els actes que realitzem i en els moments en què jutgem, ja sigui en el marc de la societat, o en els judicis morals que fem sobre nosaltres mateixos i als altres. Pel que fa a les virtuts, hem d'afirmar que una vida humana plena, no és possible sense la pràctica de la virtut. En el foment i el procés de resiliència, es fa visible la virtut de la fortalesa. La fortalesa és una de les virtuts cardinals que donen consistència moral al concepte de resiliència. Tal com explica el professor Fayos recollint les paraules de Wadell:

La fortalesa proporciona la determinació necessària per fer el bé enmig de l'adversitat. Sant Tomàs d'Aquino cita Agustí quan diu: la fortalesa és «l'amor que suporta fàcilment totes les coses per aquell a qui estima» (ST, II-II, 123, 4, ag.1). Davant la temptació de fugir del bé quan la seva posada en pràctica és amenaçada o ens és difícil, no sorprèn que Aquino digui: «més que atacar, el principal acte de fortalesa és resistir; és a dir, romandre inamovible davant dels perills» (JAS, II-II, 123, 6). Tenir fortalesa significa perseverar en els moments de dificultat en la recerca d'allò que estimem i no volem perdre. (Fayos, 2021: 117)

Des de la fortalesa, continua dient el professor Fayos, «emanen la paciència, la perseverança i també la valentia» (2021: 117). Els estudiosos de la resiliència defensen que les respostes resilients siguin lícites i no estiguin exemptes de validesa moral.

Tenint en compte la complexitat del concepte en si mateix, no hi ha una única definició de resiliència. La literatura científica que trobem en relació amb aquesta qüestió aporta diferents definicions que se sustenten en tres idees, tal com queda recollit per Puig i Rubio (2011: 44):

1. Definicions centrades en l'individu, en les quals es posa especial èmfasi en les capacitats personals dels subjectes.
2. Definicions centrades en els resultats, referint-se d'aquesta manera a l'estat que s'arriba a assolir.
3. Definicions centrades en el procés, que són aquelles que es refereixen no només a les característiques pròpies de la persona, sinó que també inclouen elements com l'entorn, així com la interacció entre tots dos, el tipus d'adversitat i el que passa durant i després de l'enfrontament.

En qualsevol cas, és fàcil deduir de tot això la naturalesa multidimensional de la resiliència. Per tant, i per tal de tenir una visió holística del concepte en si mateix, resulta interessant l'aportació d'aquests dos autors (2011: 48) quan no proposen una definició concreta, sinó que inclouen des d'una visió integradora aspectes com:

- La incorporació d'un nou paradigma que permeti explicar fenòmens que a priori semblarien inexplicables.
- Entendre la resiliència com a resultat d'un procés en què les capacitats personals intervenen en la interacció amb un entorn que sigui favorable.
- Introducció d'una estratègia que ens permeti arribar a una resolució del conflicte, un enfrontament eficaç i per tant, a quelcom que pot ser fruit de l'aprenentatge.
- Entendre que, més enllà dels aspectes comuns entre els individus, hi ha trets de personalitat que faciliten respostes resilents.
- Pensar la resiliència com una potència pròpia de l'ésser personal, que es pot fer extensiva a tot ésser humà pel fet de ser persona i pel fet que es pugui fomentar des del context de l'aula.

D'aquesta manera arribem a la definició proposada per Manciaux, Vanistendael, Lecomte i Cyrulnik, que defineixen la resiliència com «la capacitat d'una persona o grup per desenvolupar-se bé, per continuar projectant-se cap al futur, tot i esdeveniments desestabilitzadors, de condicions de vida difícils i traumes de vegades greus» (2003: 22). Veiem en aquesta definició, com en qualsevol procés resilient intervenen factors de caràcter personal i factors de caràcter social i sistèmic que vindran a definir qui som.

És en aquest punt on qüestions vistes en el marc de la dimensió antropològica com l'autoconsciència, la intimitat, el diàleg, la llibertat i l'entrega, elements que hem definit anteriorment, sustenten les actituds i fortaleces que permeten el desenvolupament del procés resilient.

Veiem doncs, com:

- L'autoconsciència permet a l'home una autogestió emocional, facilitadora d'una autoestima sana, aspecte fonamental com a pilar per a la resiliència. L'autoconsciència fruit de l'autoconeixement farà possible també un bon coneixement del més profund de l'home, del que hem denominat intimitat.

- La intimitat s'entrellaça amb l'afectivitat i l'autogestió, i podrà donar resposta a les diferents situacions des de mirades i processos resilients.
- El diàleg, tant el logos intern, com la relació amb l'altre, permet posar de manifest actituds positives, bon humor, sentit de la vida i possibilitat de canvi, tots aspectes fonamentals per al foment de la resiliència.
- Des del context de la resiliència, l'ús de la llibertat moguda per la voluntat, fruit del raonament, permet experimentar la capacitat d'afrontar situacions adverses causades per circumstàncies diverses i contra tot pronòstic, superar-les i fins i tot sortir-ne reforçats.
- Finalment, serà el vincle afectiu i l'entrega personal el que ajudarà en el desenvolupament de fortaleces, que potenciaran la resiliència.

Es fa evident per tant, com el foment de la resiliència és possible a partir d'unes capacitats personals el fonament de les quals trobem en les bases antropològiques que defineixen l'ésser personal, i en determinades situacions que potencien la trobada amb altres persones amb les quals s'establirà un vincle afectiu. El contacte amb un tutor de resiliència es pot dur a terme en el context de l'aula, de manera que es generi un vincle personal entre mestre i deixeble.

Tutor de resiliència ho pot ser, conscientment o sense saber-ho, aquell professor que capaç de mirar amb optimisme el seu alumne, valorant-ne les potencialitats, les habilitats i les fortaleces, acabarà afavorint-ne l'autoestima, la confiança en si mateix i l'estabilitat emocional. D'aquesta manera educarà persones capaces de créixer i desenvolupar-se plenament, capaces d'afrontar les dificultats que la vida els presenti, amb enteresa i gaudint dels seus assoliments. Estarà col·laborant en la construcció de pilars fonamentals per a la resiliència.

En aquesta línia trobem les aportacions de Forés i Grané (2012: 18), que ens parlen de «mirada al possible, de passar d'un model deficitari a un model de potencialitats». Aquesta mirada requereix una actitud de confiança cap als alumnes; mirar el nen, l'adolescent, des de la convicció de la persona que pot arribar a ser.

L'escola com a espai de trobada i el professor com a tutor de resiliència són dos components fonamentals per superar les situacions adverses que els nens i adolescents poden trobar en el seu dia a dia. Des de l'escola es pot oferir una mirada d'optimisme centrada en les capacitats i no en les limitacions, encara que per a això «els professors, les escoles i els líders escolars han de tenir una mirada oberta, ser optimistes, tenir esperança i per sobre de tot, ser resilients» (Day i Gu, 2015: 17).

Parlar de mestres resilients capaços de generar espais de resiliència suposa obrir un debat sobre quin model d'escola és el que necessita una societat com

la nostra i quins són els recursos reals, tant humans com econòmics, de què disposen els centres educatius. És ben sabut que qüestions com els conflictes de diversa índole, la situació precària d'alguns centres, determinades actituds disruptives per part d'alguns alumnes, les demandes de les famílies i de la societat en general, així com el desgast personal i emocional que pateixen els mestres són només algunes de les situacions preocupants que es viuen a les aules.

Davant d'això, són molts els docents que són capaços de donar una resposta positiva aprenent amb l'experiència, la formació i la voluntat d'afrontar els reptes que el dia a dia els presenta. Aquest aprenentatge els converteix en mestres competents, i els aporta unes habilitats personals i socials que els ajudaran no només a ser mestres resilients, sinó a generar espais per a la resiliència⁴.

Evidentment, aquest procés d'aprenentatge no el pot desenvolupar de manera individual el docent. Ben al contrari, requereix una dinàmica de centre que, des de la mateixa direcció, promogui la construcció d'espais de trobada entre tots els docents, que generin benestar personal i col·lectiu per a tots els membres del centre educatiu. Per tant, la resiliència en els docents s'ha de considerar des de la interrelació que es genera en el seu entorn acadèmic i professional, a més d'aquelles característiques psicològiques i emocionals que tinguin com a persones i que sens dubte condicionaran la seva forma de ser resilients i conrear aquells aspectes que els permetin créixer com a tals.

Per tot el que s'ha exposat, podem dir que la resiliència en els docents:

No consisteix només en la seva habilitat per recuperar-se de circumstàncies extremament adverses, sinó també en la seva capacitat de resiliència en la vida quotidiana, cosa que els fa capaços de mantenir el compromís i l'eficàcia requerits per respondre positivament a les inevitables incerteses inherents a la seva vida professional. (Day i Gu, 2015: 20)

4 Tal com indiquen Gu i Day en les seves diverses investigacions i es recull a Signes i Vázquez (2022: 164), la resiliència en el professor té tres trets propis i característics:

1. Especifica del context: en aquest sentit fan referència no només a l'espai de l'aula, sinó a tot el desenvolupament de la vida laboral del docent, que abraça des de la confiança en les seves pròpies capacitats, com el lideratge, la relació amb les famílies, les respostes positives dels alumnes, fins a la relació amb els seus iguals.
2. Especifica del rol: en aquesta línia té un paper destacat el compromís vocacional que mou els docents en la seva entrega diària als alumnes. La vocació pot ser un gran estímul per afrontar situacions adverses en el desenvolupament de la seva activitat docent.
3. Ser resilient significa alguna cosa més que «recuperar-se» ràpidament i eficaçment de les dificultats. Aquesta afirmació s'ha d'entendre quan, en el cas del mestre, diem que és resilient si és capaç de mantenir el seu equilibri personal i emocional, la seva energia i el seu compromís al llarg de les diferents fases per les quals sens dubte passarà la seva vida professional i personal.

Es desprèn d'aquesta afirmació que la resiliència en el cas dels docents transcendeix els atributs i les capacitats personals necessàries per ser resilients, i adquireix un matís relacional especial perquè requereix la interacció amb tota la matriu social, que gira al voltant de l'escola com a comunitat educativa. Treballar en un entorn agradable en el qual la interacció amb la resta del professorat i la direcció permet al docent créixer personalment i com a professional, a més de proporcionar recursos que l'ajudin i li donin seguretat i suport, suposa una bona part de l'èxit en el desenvolupament de la seva resiliència. Aquests aspectes relacionals donaran entitat a la conjunció entre allò cognitiu, allò emocional i allò professional que defineixen la identitat del docent⁵, així com a la seva capacitat de generar resiliència.

Tot això és el que permetrà definir la identitat pròpia del professor i de cada professor. El qui de cada mestre, definit per la seva personalitat, és el tret que acabarà determinant la seva manera de ser mestre. No oblidem, en aquest sentit, la màxima pedagògica segons la qual «els professors ensenyen tant pel que saben com pel que són» (Zabalza Beraza i Zabalza Cerdeiriña, 2012: 47). Recordem que el mestre és una persona que ensenya a persones i ho fa des de la seva manera de ser personal.

La formació acadèmica i personal que s'imparteix des de les escoles amb l'acompanyament del mestre pot ser generadora d'espais per al foment de la resiliència. Ser resilient significa ser capaç de superar situacions adverses, ser capaç de transformar aquestes situacions en aprenentatges positius i significatius, i provocar un gir en la vida de la persona, en la seva actitud, en el seu comportament i en la seva capacitat per afrontar la vida, tal com indiquen els principals estudiosos de resiliència, Cyrulnik, 2003; Rojas Marcos, 2010; Vanistendael, 2003, entre d'altres.

La capacitat de ser resilient es pot fomentar a través de diverses activitats i programes. Tanmateix, la més important de les estratègies serà el fet de vivenciar per part del mestre. La mimesi que pot donar-se per part del deixeble en relació amb el seu mestre pot acabar generant la transformació necessària per al desenvolupament de noves perspectives que acabaran aconseguint la calma interior, la constància i la confiança necessàries per a això. A partir d'aquí, sorgiran els

5 En aquest context, entendrem per identitat no «el conjunt de trets propis d'un individu o d'una col·lectivitat que els caracteritza davant dels altres», sinó com la «consciència que una persona o col·lectivitat té de ser ella mateixa i diferent dels altres» (www.dle.rae.es). En aquest sentit, la clau és en l'autoconsciència que el docent pren de si mateix, de les seves pròpies capacitats i de les emocions que el mouen a desenvolupar la seva tasca educativa, i romandre-hi malgrat les dificultats que pugui trobar i fer-ho, a més, de manera sostinguda en el temps.

coneguts com a pilars o factors/mecanismes de protecció per a la resiliència⁶, entesos com aquells aspectes que, com que poden ser educats, poden ser potenciadors del desenvolupament de la resiliència en els alumnes.

Igual que el concepte mateix de resiliència, aquests factors coneguts com a pilars han experimentat una evolució i poden variar en alguns aspectes, segons l'extensa literatura sobre aquesta temàtica. De tots els coneguts, proposaria els presentats per Rojas Marcos (2010) pel seu plantejament integrador en vincular aspectes intrínsecs i antropològics de la persona. Tots es poden treballar en el context de l'aula, ja sigui per consolidar-los quan l'entorn no ho afavoreixi o per enfortir-los quan el context en faciliti el desenvolupament.

A continuació, s'exposen aquests sis pilars que es poden treballar des del context de l'aula⁷:

1. *Connexions afectives gratificants*. Sobre aquest pilar es fonamenta l'experiència de l'altre com una cosa imprescindible per créixer. L'ésser humà és un ésser social per naturalesa; la tendència innata a buscar l'altre suposa acostar-se a l'altre per vincular-s'hi, per trobar un sentit del propi ser i estar.

A partir del vincle, tal com Bowlby va descriure als anys 80, es fonamenta la seguretat que adquirim, una seguretat en nosaltres mateixos, però també en l'altre, i arrela un estil relacional que establim amb les persones amb qui ens anem trobant al llarg de la vida. No obstant això, aquest vincle no sempre és positiu, ni sòlid, ni afectuós i curós. La figura del mestre pot convertir-se en generadora d'un vincle segur, afectiu, de confiança incondicional en el que l'alumne és i pot arribar a ser.

Constitueixen un element important d'aquest pilar la comunicació i el diàleg que s'estableixen amb l'alumne. Com diu Rojas Marcos, «ens contagiem estats emocionals com la confiança, l'alegria, l'entusiasme, la inseguretat i el pànic» (2010: 66). Les emocions impregnen totes les nostres accions i aprendre a gestionar-les afavorirà que les escoles siguin autèntics entorns socioeducatius apreciats (Forés i Grané, 2012).

6 En la literatura científica hi ha diversitat d'opinions en relació amb afirmar l'existència de pilars per a la resiliència o mecanismes de protecció per a la resiliència. La distinció entre un concepte i l'altre rau en el sentit de fer que el subjecte sigui actiu o passiu en l'adquisició i posterior ús d'elements propis (trets personals, capacitats, potencialitats...) o externs (entorn, connexions afectives...). En relació amb això, vegeu Puig i Rubio, 2011.

7 Vegeu Signes i Vázquez, 2022.

2. *Funcions executives.* Són la base del nostre autocontrol. Aquest segon pilar garanteix la capacitat de «governar els pensaments, les emocions i les conductes» (Rojas Marcos, 2010: 68). Les funcions executives ens permeten planificar, ser flexibles, reflexius, regular el nostre comportament per tal de dur a terme els nostres objectius i assolir les nostres metes. Pren especial importància la introspecció, observar-nos internament amb amabilitat, però també d'una manera exigent. Un mestre que afavoreix la connexió amb l'interior de cada un dels seus alumnes, el diàleg amb ell mateix, afavorirà el respecte a un mateix i l'autoconfiança en moments d'adversitat.
3. *Centre de control intern.* Implica assumir la responsabilitat del que ens passa i la determinació d'actuar per canviar les coses. Aquest pilar, juntament amb el de l'autoestima, suposa un treball progressiu que només es pot adquirir des de l'experiència i la resolució de situacions quotidianes que puguin ser adverses. Ser capaç de decidir per un mateix, de gestionar i controlar les pròpies decisions és la conseqüència de la confiança i de saber-se capaç d'assolir les metes proposades.
4. *Autoestima.* Des d'edats molt primerenques, en el primer any de vida, els éssers humans comencem a teixir la nostra autoestima. L'autoestima no és res més que l'estima que sento per mi mateix, el valor que em dono com a persona. No obstant això, una cosa aparentment tan senzilla requereix la verificació constant de l'afecte i del reconeixement que rebem de les persones que, d'una manera especial, formen part de la nostra xarxa afectiva. En un primer moment, aquest reconeixement se centrarà en les figures parentals per anar-se ampliant a l'entorn familiar i social.

Una autoestima sana «estimula la confiança, la força de voluntat, l'esperança i, sobretot, ens fa éssers valuosos davant de nosaltres mateixos, i d'aquesta manera augmenta la nostra satisfacció amb la vida en general, un poderós al·licient per superar reptes» (Rojas Marcos, 2010: 82), la qual cosa permet afrontar situacions complexes amb seguretat i confiança. A l'escola, els nens i nenes s'enfronten diàriament a reptes importants i continus. La forma en què el professor els ajudi a afrontar aquests reptes pot ser decisiva per a la construcció d'una autoestima sana i positiva.

5. *Pensament positiu.* L'optimisme i el sentit de l'humor són elements indispensables a l'hora d'afrontar una situació difícil o adversa. Aquesta capacitat comporta alegria i sobretot, esperança, i ens protegeix del

sentiment de derrota i de la indefensió (Rojas Marcos, 2010). Parlem d'un optimisme reflexiu i realista, que considerant la situació tal com és, opta per una resposta proactiva de passar a l'acció per transformar el que no es vol o que ens limita. Aquesta actitud positiva també és contagiosa. Un mestre que afronta les situacions d'aula amb una actitud positiva serà un model per als seus alumnes.

6. *Motius per viure*. Implica construir un propòsit, un *per a què* de la nostra activitat o de les nostres vivències. El *per a què*, ens obre una altra de les dimensions fonamentals de l'ésser humà, com és la dimensió espiritual. L'espiritualitat motiva i facilita la cerca de transcendència, de propòsit i de sentit de viure.

L'espiritualitat permet prendre consciència de la pròpia existència, transcendent allò que és material. La pràctica de la pregària i del recolliment, poden ser bons exemples per entendre com l'espiritualitat permet a la persona mantenir una actitud positiva, fent front i superant les situacions adverses, buscant en el seu interior els motius per viure. (Rojas Marcos, 2019)

Víctor Frankl, en la seva obra *L'home a la recerca de sentit*, va ajudar a divulgar com d'important és trobar un sentit a les experiències, no sempre amables, que la vida a vegades ens planteja.

Per això cal preguntar-se no tant el *per què* sinó el *per a què*, de tal manera que els desafiaments als quals ens enfrontem adquireixen una raó de ser.

L'esforç, la constància, la perseverança són elements facilitadors per no defallir i donar-se per derrotats davant els obstacles i les complexitats de tota trajectòria vital.

Mestres que proposen desafiaments possibles als seus alumnes, metes personals que els permetin assolir fites insospitades es convertiran en peces clau per donar sentit al que viuen en la seva infància i al que hauran de viure al llarg de la seva vida.

Com hem vist, els pilars que planteja Luis Rojas Marcos suposen el desenvolupament de capacitats en què és necessari potenciar competències personals, la identificació i la gestió de les emocions. Per tot això, el treball fet en el context de l'aula és fonamental per detectar possibles desordres i problemes, així com per fomentar la resiliència. En definitiva, es tracta de creure i confiar en l'ésser humà, en les seves pròpies capacitats, també la capacitat d'estimar i l'afecte com a pilars de la convicció que totes les persones tenen aspectes positius sobre els quals es

pot construir la resiliència. D'aquesta manera i a través de la resiliència arribem al tercer pilar de ser mestre i al final de la meva exposició. S'arriba a l'estima, a l'afecte com a fonament de la tasca educativa. No hi pot haver educació si no hi ha amor, i és que tal com va dir Paulo Freire, «l'educació és un acte d'amor».

Quan s'educa i s'ensenya es construeixen aprenentatges per a la vida i, si es fa des del respecte i l'amor, es produeix una interacció que afavoreix el benestar de qui s'educa, però també d'aquell que educa. Per al mestre, educar des de l'amor significa conèixer, preocupar-se i ocupar-se del seu alumne, de manera que en potencia l'autoestima, la confiança i la seguretat. En definitiva, es crea un clima positiu per al desenvolupament personal de l'alumne, però també s'entrellaça una relació personal pròpia de l'ofici d'ensenyar.

Aquest plantejament es recull en el marc d'una antropologia cristiana que posa la persona en el centre de l'educació. L'educabilitat de l'ésser humà comporta el creixement personal i per això, cal posar el focus en la persona. Els mètodes, les estratègies i els recursos no són el més fonamental en aquest procés, tot i que en massa ocasions això sembla l'important en el procés educatiu.

Quan en el número 14 de la *Redemptor Hominis*, sant Joan Pau II descriu breument la persona com «algú irrepensible en el seu ésser, en les seves accions, en la seva manera d'obrar, en el seu enteniment, voluntat, consciència i cor», està definint els trets que constitueixen l'ésser personal que formen part de l'educació, i posa de manifest la màxima responsabilitat que tenim els docents, que és pensar que la persona que tenim davant nostre és única i irrepensible perquè aquí rau la seva grandesa, i la nostra és, ser capaços de dir-li algun dia: «Crec que has de creure en tot el poder que tens dins teu. Creu-hi amb tot el teu cor»⁸.

8 Frase extreta del film *Matilda*.

Bibliografía

- AGUILÓ, A. (2019). *Educar los sentimientos. Inteligencia emocional y equilibrio afectivo*. Madrid: Ediciones Palabra.
- AMADO, K. (2018). *Construir la resiliencia en la universidad: de la teoría a la práctica educativa*. Madrid: CEU Ediciones.
- ARISTÒTIL (2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- BARRIO, J. M. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Editorial Rialp.
- BARUDY, J. i DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- BARUDY, J. i DANTAGNAN, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- BOSCH, M. (2012). *El poder de la belleza*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- BOWLBY, J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida* (6.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- BUXARRAIS, R. M.; VILAFRANCA, I. i BUJONS, C. (2016). «Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter», a F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- CABELLO, R.; RUIZ, D. i FERNÁNDEZ, P. (2010). «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13.
- CARREIRA, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- CASIMIRO, C. (2017). *Del despertar, del mostrar, del vivenciar: Las dimensiones del ser maestro*. Madrid: CEU Ediciones.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2003). *Los patitos feos*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- CYRULNIK, B. (2010). «La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces», a *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- CYRULNIK, B. i ANAUT, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

- DAY, C. i GU, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- DERRICK, Ch. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Encuentro.
- ESTEBAN, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Pedagogías UB. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- FARRÉ, A. M. (2020). *Mujeres líderes en la educación del s. XXI*. Paterna: Editorial Brief.
- FAYOS, R. (2021). *La tarea de ser hombre. Notas de antropología filosófica*. Madrid: CEU Ediciones.
- FORÉS, A. i GRANÉ, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- FUCH, E. (2010). «¿Van unidas ética y resiliencia?», a Manciaux, M. (ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- FULLAT, O. (1988). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Ediciones Vicens-Vives, S. A.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- GARCÍA CUADRADO, J. A. (2003). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- GIL, G. (2012). *La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar*, a La resiliencia en entornos socioeducativos. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- GUÉNARD, T. (2010) *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- JUAN PABLO II (1979). *Redemptor Hominis*, Carta Encíclica (1.ª ed.). La Paz: Don Bosco.
- MANCIAUX, M.; VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. i CYRULNIK, B. (2003). «La resiliencia: estado de la cuestión», a Manciaux, M. (ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- MONEREO, C. i POZO, J. L. (2001). «Competencias para (con)vivir en el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.
- MUÑOZ, V. i DE PEDRO, F. (2005). «Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16. Número 1.
- MUSAIO, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.

- PALOMERA, R.; GIL-OLARTE, P. i BRACKETT, M. (2005). «¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa». *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PALOMERA, P. (2009). «Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145-153.
- PLATÓN (1986). *Banquete*. Madrid: Editorial Gredos.
- PLATÓN (2020). *República*. Madrid Editorial Gredos.
- PUIG, G. i RUBIO, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- PUNSET, E.; BISQUERRA, R. i GEA, P. (2017). *Universo de emociones*. València: Palau Gea Comunicació S. L.
- QUINTANA, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Editorial Dykinson, S. L.
- ROJAS MARCOS, L. (2010). *Superar la adversidad*. Madrid: Espasa Libros, S. L.
- ROJAS MARCOS, L. (2019). *Somos lo que hablamos. El poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- RUBIO, J. L. i PUIG, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- SIGNES, M. T.; AMADO, L.; ACEREDA, A. i LÓPEZ, A. (2014). «Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: Eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, (2), 1, 27-36 ISSN 2255-453X.
- SIGNES, M. T. (2019). «Anthropological Bases of Resilience: Narrative Self-Construction as a Protective Factor in Relience». *Elementary Education in Theory & Practice*, (52), 12-21.
- SIGNES, M. T. (2019). «Factores resilientes y narrativa en el aula: diálogo intrapersonal e interpersonal», a Carreira, C.; Kazmierczak, M.; Signes, M. T. (eds). *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- SIGNES, M. T. (2020). «El poder de la belleza en tiempos de pandemia», a Kazmierczak, M.; Signes, M. T.; Carreira, C. (eds.). *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- SIGNES, M. T. i VÁZQUEZ, M. (2022). «Fundamentos para una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula», a Signes, M. T.; Carreira, C. i Kazmierczak, M. (eds). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales*. València: Tirant Humanidades.

- STEINER, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Barcelona: Ediciones Siruela.
- VANISTENDAEL, S. (2003). «La resiliencia en lo cotidiano», a *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- VERA, B. (2006). «Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología». *Papeles del psicólogo*. Vol. 27. Número 1.
- VERGELY, B. (2010). «Enfoque filosófico de la resiliencia», a *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- VERNEAUX, R. (1975). *Filosofía del hombre*. Barcelona: Editorial Herder.
- VILARROIG, J. (2014). *El hombre, un ser que se pregunta*. Madrid: CEU Ediciones.
- ZABALZA BERAZA, M. A. i ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. (2012). *Profesoras, profesores y profesión docente. Entre el “ser” el “estar”*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

Del arte de aprender al oficio de enseñar: educación y resiliencia

Dra. María Teresa Signes

Profesora adjunta

Departamento de Educación y Humanidades

Universitat Abat Oliba CEU

Universitat Abat Oliba CEU

1. Introducción

El trabajo que tengo el honor de compartir con todos ustedes es fruto del estudio y la investigación, pero fundamentalmente de la reflexión realizada a lo largo de los 32 años que he dedicado a la docencia. Han sido 32 años de aprendizaje en los que he tenido la gran suerte de encontrar compañeros, maestros y maestras que me han ayudado a entender la importancia de ser docente en los distintos niveles de enseñanza en los que he impartido clase: primaria, secundaria, bachillerato y universidad. A ellos y a los alumnos que he tenido, a los que tengo y a los que espero tener, y que tanto me ayudan a entender más allá de las teorías qué es ser maestro, quiero dedicar estas palabras.

Y quiero dedicarlas también y de forma muy especial a mis compañeros del grupo TRIVIUM (grupo de investigación Familia, Educación y Escuela Inclusiva), con quienes he descubierto en el marco de nuestras investigaciones el concepto de resiliencia, un concepto desconocido hasta hace relativamente pocos años, cuyo origen debemos buscar en el término *resilio* (procedente del latín), aplicado a las ciencias sociales por Michael Rutter en 1972 y que ha resultado ser clave en su incorporación al ámbito educativo.

Quiero empezar esta reflexión con la pregunta que se formuló Steiner en su conocido libro *Lecciones de los maestros*. En esta obra, un clásico para el mundo educativo, se preguntaba su autor: «¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad?» (Steiner, 2011: 11).

Resulta difícil hallar una respuesta a estas preguntas. Sin embargo, vemos como a lo largo de la historia de la humanidad, y al margen de los distintos modelos educativos, ha habido verdaderos referentes¹, maestros y maestras que

1 Resulta prácticamente imposible recoger en unas líneas todos los ejemplos de maestros y maestras que han sido referentes en la historia de la humanidad. Sócrates, Platón, Aristóteles, los padres de la Iglesia, san Agustín, santo Tomás, Juan Luis Vives, Jean Jacques Rousseau, Ignacio de Loyola, san Juan Bosco, María Montessori, Johan Henrich Pestalozzi, Rosa Sensat, santa Teresa de Jesús... serían tan solo algunos ejemplos de educadores, pedagogos y filósofos cuyas aportaciones han sido claves en el mundo educativo, sin olvidar a todas aquellas profesoras y profesores, maestras y maestros anónimos que en el día a día han trabajado incansablemente para el bien de sus alumnos.

han sido autoridades en lo que podemos definir como el arte de aprender y el oficio de enseñar. Todos ellos han tenido en común el considerar dos cuestiones fundamentales en el contexto de la educación. Me refiero al hecho mismo de aprender y el afecto que mueve la voluntad de compartir lo aprendido o, lo que sería lo mismo, de enseñar, y hacerlo desde la autoridad que el conocimiento y la persona del que enseña confieren.

Así pues, podemos decir que la autoridad de una persona para enseñar radica en la esencia misma del ser maestro. Esto es: en su voluntad de aprender, en su vocación de enseñar y en el afecto que le lleva a comunicar y compartir lo aprendido, despertando de este modo las inquietudes, la curiosidad, las potencialidades de sus alumnos, y todas aquellas fortalezas y virtudes que los han de ayudar en su crecimiento como personas.

Por tanto, **aprender, enseñar y amar** son los tres ingredientes fundamentales de la aventura educativa y constituyen, como decíamos, la esencia misma del ser maestro, una esencia que, cuando cristaliza en la práctica de la acción educativa, se convierte en un oficio que nace del arte de la contemplación del conocimiento y de la voluntad de compartir ese conocimiento.

2. Del arte de aprender al oficio de enseñar

2.1. El arte de aprender

Llegados a este punto, es necesario aclarar que no es mi objetivo entrar en disquisiciones en torno al concepto de conocimiento humano, de la gnoseología o de la epistemología. Tampoco quiero analizar el pensamiento en sí mismo, más allá de considerarlo como la operación intelectual que se produce a partir de los procesos de la razón. Quiero referirme a la consecuencia que surge a partir del desarrollo de ambos procesos, del pensamiento y del conocimiento, y que definimos como aprendizaje.

Aprender supone necesariamente una interacción con el conocimiento, pero también supone una relación personal. El aprendizaje no se produce en soledad. El aprendizaje es fruto de compartir con el otro los conocimientos, las habilidades, las conductas, los valores, las normas..., todo aquello que es en sí mismo la esencia propia de la educación².

2 Tal y como indica Octavi Fullat, a partir del momento en el que se constituyeron las primeras sociedades se hizo imprescindible, para garantizar la convivencia entre sus miembros, el establecimiento de normas y habilidades de carácter social. Paralelamente surgía la necesidad de dar a conocer a todos los miembros de la comunidad dichas normas y esto se hace mediante la educación y la consecuente transmisión de elementos de orden cultural. Se establece de este modo un triángulo antropológico educacional formado

El maestro debe aprender desde la formación inicial del profesorado, en la que adquiere los conocimientos académicos y curriculares que le han de ayudar en el desarrollo de su docencia, hasta la adquisición de habilidades y competencias que le permitirán transmitir sus conocimientos. Pero con esto no basta. El maestro no es un mero transmisor de conocimientos. Es una persona que educa a personas, y esto significa que ha de tener cualidades suficientes, no solo de índole académica y profesional, sino también personal, que le permitan acompañar a sus discípulos en su crecimiento personal, haciendo que aflore en ellos el máximo de sus capacidades y potencialidades, ayudándolos a crecer como personas.

El maestro debe formarse para formar. Debe aprender para enseñar y para ello, lo primero que debe imperar en él es su amor por la verdad y por la belleza del saber. Así, su formación debe ir más allá de meros aprendizajes instrumentales, que si bien serán necesarios, no son suficientes.

Podemos decir que, de la misma forma como el artista crea su obra de arte a partir de los materiales, de la técnica, pero especialmente desde su personal modo de hacer, entender y sentir, el maestro elabora las bases del conocimiento que han de servirle para poder despertar las inquietudes, los intereses, la curiosidad, las habilidades y las capacidades que están en el interior de sus alumnos, y lo hace a partir del asombro y de la contemplación como herramientas fundamentales para el desarrollo de su propio aprendizaje. Y es que aprender es un arte. Es el arte de ser capaz de contemplar la belleza y la verdad, convirtiendo ambos en conocimiento y aprendizaje.

Sabemos que el ser humano es el único ser capaz de emocionarse ante una obra de arte, además de ser el único capaz de crear arte. Pero no lo hace a partir de la nada, sino que lo hace a partir de conocimientos, experiencias, emociones, sentimientos, voluntad de expresión y técnica. Lo hace desde su proceso vital, su ser personal y su particular forma de estar en el mundo.

Este poder creador y transformador que posibilitan el arte y la creatividad que está implícita en la obra artística, puede permitir procesos que pueden llegar a ser de mimesis y de catarsis. Esta capacidad que tiene el arte puede aplicarse a la transformación que se produce en la persona cuando adquiere conocimientos y aprendizajes que le permiten crecer y cambiar, llegando incluso a trascender la realidad alcanzando, como decíamos, la verdad y la belleza.

por hombre, cultura y educación y la relación que se establece entre estos tres elementos. Nos dirá que «el hombre fabrica cultura y educación. La cultura produce hombre y educación. Esta origina hombre y cultura. Ni individual ni colectivamente, ni en la globalidad histórica resulta factible referirse a uno de estos tres elementos sin que *ipso facto*, explícita o implícitamente, se esté apuntando a los otros dos» (O. Fullat, 1988: 2).

Pero, ¿qué es lo *bello*? Lo *bello* suele identificarse con la belleza como experiencia estética, de tal manera que puede ser considerado como aquello bueno y agradable que a una persona le transmite una experiencia externa o interna, un hecho, una actitud, una imagen, un objeto, una situación..., tantas y tantas cosas objetivas o subjetivas que acontecen en el devenir de la vida.

En estos casos, se hace imprescindible la distinción entre *ver*, *mirar* y *contemplar*³. Por encima de la respuesta orgánica de ver porque tenemos ojos, está el mirar como la reflexión que sigue al ver y que supone un análisis de lo que estamos viendo. Fruto de esta reflexión y análisis es la elaboración del concepto que representará lo observado. Será basándose en este concepto y su análisis que surgirá la contemplación, entendida como la búsqueda de la verdad propia de lo observado. El contemplar es pues, tarea de nuestra alma, por cuanto nos permite una reflexión serena y profunda que trasciende lo empírico y nos permite llegar a la esencia de las cosas y a la belleza en sí.

La contemplación nos lleva a la experiencia estética que produce en quien la experimenta un conjunto de emociones que suelen desembocar en un placer, manteniéndose lejos del utilitarismo de otras experiencias. Esta experiencia estética requiere de una educación. Tal y como dirá el profesor Quintana:

La educación estética general tiende a formar en el individuo: sentimientos estéticos o sintonía afectiva con todo lo que es bello y positivo; un buen gusto que se manifiesta en sus apreciaciones, preferencias y decisiones; unas actitudes estéticas correspondientes a esos sentimientos y buen gusto, y que lo disponen a actuar en consecuencia; unos comportamientos estéticos adecuados a tales actitudes, como resultado de las anteriores disposiciones; hábitos estéticos, como cristalización y automatización del anterior esquema comportamental. (Quintana, 1993: 263)

La educación estética conlleva una educación integral de la persona, en cuanto a sus sentimientos, a sus afectos, a sus conocimientos, a sus elecciones,

3 Resulta fácil establecer una analogía entre estos tres momentos de desarrollo del conocimiento humano y la epistemología que subyace en el mito de la caverna expuesto por Platón en el libro VII de la *República*. En esta alegoría, se presentan los tres niveles de conocimiento de los que habla el filósofo y las realidades hacia las que cada uno de estos niveles nos conduce. Así, nos encontramos con el conocimiento a través de los sentidos, que nos permiten llegar al conocimiento sensible, que no supone en sí mismo un conocimiento verdadero, sino el de las apariencias y puede ser erróneo. La representación del mundo exterior al salir de la cueva supondrá el conocimiento racional y, con este, el pensamiento que nos permite llegar a lo inteligible y que permite obtener la esencia de las cosas, y el conocimiento que de ello se desprende es más acorde con la realidad y, por tanto, más verdadero. Finalmente, se llegará al conocimiento fruto de la contemplación mediante el que se podrá llegar al fundamento de la realidad a través de la contemplación de la idea del bien, representada por el Sol que lo ilumina todo.

a sus decisiones, a sus actitudes e incluso en cuanto a sus hábitos. La experiencia fruto de una educación estética es aplicable a la experiencia fruto del aprendizaje humano cuando se enfrenta a la belleza y a la verdad del conocimiento.

La belleza que alcanzamos con el conocimiento y con el aprendizaje comparte al mismo tiempo lo sensible y lo espiritual. Puede partir de lo sensible, pero nos eleva hacia lo inteligible. Nos permite entender, tal y como dirá la profesora Bosch, que:

El alma humana está estructurada en algo así como dos ejes perpendiculares. El eje vertical señala dos niveles del conocimiento y del amor que le sigue: el sensible (adquirido por medio de los sentidos externos e internos) y el intelectual (por el entendimiento o inteligencia). El eje horizontal une los dos modos en que el alma interacciona con el mundo: conocer y querer. (Bosch, 2012: 13)

Esta simetría del alma humana forma parte de nuestra visión antropológica, de tal modo que se hace presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del acto educativo. Es en la práctica educativa y en la relación personal que en ella se establece cuando esta experiencia estética del conocimiento y del aprendizaje, entendidos como un arte, se convierte en el oficio de enseñar.

Siendo el aula un espacio de encuentro, es fácil visualizarla como uno de los lugares fundamentales donde poder crecer como personas. Se trata de un crecimiento que nos vincula directamente con las bases antropológicas del aprendizaje, por cuanto forma parte de la esencia del ser humano, ya que el conocer y el querer son propios de la naturaleza humana.

2.2. Bases antropológicas de la educación

Hablar de bases antropológicas en este o en cualquier contexto es referirnos a la eterna pregunta que se ha hecho la humanidad desde tiempos inmemorables. Nos referimos a: *¿qué es el hombre?* En un intento por dar respuesta a esta cuestión han surgido las distintas corrientes filosóficas, y sobre ella trata la antropología filosófica como ciencia. La respuesta más evidente a la pregunta de *¿qué es el hombre?* es el considerarle como individuo de la especie humana. Sin embargo, cuando se aborda dicha cuestión desde la dimensión educativa de este hombre, debemos centrarnos no en *qué* es, sino en *quién* es el hombre. En este caso nos estaremos refiriendo no al ser humano, sino a la persona, con toda la carga conceptual que esta conlleva, al considerar la singularidad que la hace única e irrepetible.

La persona está más allá de la mera naturaleza humana, puesto que no es un concepto, no es una idea. Es una realidad, es un ser concreto con sus capacidades y sus limitaciones. Es un ser que busca más allá de lo aparente, lo verdadero y lo bello. Busca el bien por encima de lo útil, y lo eterno por encima de lo temporal. Es además un ser que se materializa en un cuerpo, con unas características físicas que le definen y le hacen diferente al resto de personas. Y es también, un ser que se hace a sí mismo, porque para el ser humano, vivir es hacerse su propia vida (García Cuadrado, 2003).

Tal y como dirá el profesor José María Barrio (2010: 28-36), son tres las dimensiones que desde una perspectiva antropológica deben tenerse en cuenta en la elaboración de un proyecto educativo:

1. La imagen de hombre que tengamos. El proceso educativo, como buena praxis, debe tener un principio y un fin. Así se puede entender que el punto de partida sea lo que el hombre *es*, para proponer a continuación lo que *puede ser* y llegar finalmente a lo que *debe ser*. En todo este proceso, la imagen que el educador tenga de lo que es ser hombre será determinante para acompañar a su alumno en el desarrollo de su ser personal hacia ese que *debe ser*. Es importante que el maestro haya tenido una buena formación para que su imagen de persona sea potenciadora y no limitante.
2. El hecho de que el hombre es el único ser que necesita aprender a ser lo que es. En este sentido, podemos afirmar que desde el contexto de la educación es como se pueden desarrollar todas las dimensiones de la persona. Sin educación muchos de los rasgos naturales del hombre no pueden llegar a desarrollarse en toda su potencialidad. El aprendizaje nos permite crecer como seres personales.
3. El hecho de que el hombre necesita saber lo que es para serlo. Solo a partir de este conocimiento, y gracias al uso de su libertad, el ser humano puede dejarse educar, llegando así a la adquisición y desarrollo de todas sus capacidades y habilidades.

De estas tres dimensiones se derivan como decíamos, aquellos aspectos que antropológicamente nos definen, y es en este sentido que se hace necesario distinguir entre lo que somos, lo que podemos ser y lo que debemos ser. Desde el contexto educativo, adquiere especial relevancia *lo que podemos* y *lo que debemos ser*, hasta el punto de que es en estos dos aspectos donde la educación puede ser la herramienta que ayude en la generación de nuevas realidades y de

crecimiento personal, siempre a partir de las propias capacidades y fortalezas del alumno, de *quiénes somos* y siempre bajo la mirada atenta y el acompañamiento del maestro.

Es desde la perspectiva de definir quiénes somos más allá de nuestra corporeidad que debemos considerar aspectos tales como la **autoconciencia**, fundada en nuestros conocimientos; la **intimidad**, como aquello que es propio del ser personal; el **diálogo**, que nos abre a la reflexión y a la comunicación; la **libertad**, que nos ayudará a desarrollar un determinado proyecto vital, y la **entrega**, cuyo fundamento es el amor y la interacción con el otro.

Así, tal y como nos dirá J. A. García Cuadrado (2003):

- La **autoconciencia** permite al hombre tener conocimiento de sí, siendo con ello capaz de ver toda su valía, su potencialidad y experimentándose a sí mismo en cuanto a sujeto de sus propios actos y experiencias. Esta autoconciencia posibilitará una autogestión de sus emociones y afectos, generándose con ello la construcción de una sana autoestima.
- Fruto también de este autoconocimiento, que es en sí misma la autoconciencia, será el reconocimiento de su **intimidad** como aquello más propio de sí, como aquello a lo que solo se da acceso a las personas elegidas para ello, por cuanto lo íntimo supone una aproximación a los miedos, los deseos, las frustraciones, las alegrías y en definitiva, todo cuanto forma parte de los sentimientos más profundos.
- Junto a ello, el **diálogo** será la herramienta mediante la cual se podrá comunicar la intimidad y todo cuanto esta contiene. Tanto el logos interno como el diálogo que permite la intersubjetividad serán métodos no solo de comunicación, sino de sistematización del pensamiento y del sentimiento personal. Mediante el diálogo y la interacción con el otro, será posible comunicar positividad y transmitir el propósito vital que una persona pueda proyectar en el decurso de su día a día.
- En este hacerse a sí mismo es donde tendrá especial protagonismo la **libertad**. Esta dimensión antropológica permite a la persona definir quién quiere ser, tomando para ello una serie de decisiones que marcan el desarrollo vital, construyendo así su propia biografía.
- La **entrega** que se produce como consecuencia del vínculo afectivo supone la necesaria interacción con el otro, aspecto fundamental para el crecimiento personal.

Todas estas dimensiones personales son objeto de educación, originando de este modo la segunda naturaleza (Aristóteles, 2010), aquella naturaleza que trasciende lo instintivo, lo innato, aquello que nos es dado por nuestra genética o por nuestra biología, que es fruto de la educación y de los actos virtuosos.

La educación nos permite crecer como personas en la realización y en la concreción de todas y cada una de estas dimensiones antropológicas. No olvidemos que, tal y como decíamos, el hombre necesita saber lo que es para realmente llegar a serlo, y de esta necesidad surgirá la voluntad de aprender como elemento indispensable para el crecimiento y el desarrollo personal. Todo ello se realizará necesariamente en el espacio del aula.

2.3. El oficio de enseñar

Entendiendo el aula como espacio de encuentro para el crecimiento personal, podemos ver al maestro ya no solo como el artista creador, capaz de materializar la belleza en el acto educativo, a través de la comunicación del conocimiento y de la transmisión a través del aprendizaje, sino como el artesano cuyas herramientas y cuya técnica permiten obtener lo mejor de cada alumno.

Así, de la misma manera como el artesano moldea y da forma a las más bellas obras de arte, el maestro moldea a sus discípulos, en una clara voluntad por sacar lo mejor de ellos. Debe prepararlos para que sean capaces de ser parte activa en su aprendizaje, tener iniciativa, creando propósitos y desarrollando sus capacidades y fortalezas. Por ello, la tarea del maestro está más allá del sistema educativo. Supone el desarrollo de una práctica docente que tenga sentido y que permita, como decíamos, el crecimiento de la persona mediante su formación integral. Dicha tarea va irremediabilmente de la mano de la vocación, entendiendo como tal la inclinación que una persona puede sentir, como una llamada interior, a dedicarse a una determinada forma de vida, a una actividad y a un trabajo.

Como todo oficio, la educación requiere de recursos y destrezas. En gran medida es posible la adquisición de habilidades y destrezas en los programas formativos que se imparten en las escuelas de magisterio y facultades de educación. Más difícil resulta en ocasiones contar con los recursos necesarios para una buena práctica docente; cuestión esta, que no depende en la mayoría de las ocasiones de los maestros, sino de los centros educativos, de las instituciones y de los organismos oficiales encargados de su gestión.

Junto a esto es de destacar la importancia que tiene la persona del que enseña. La tarea educativa no puede quedar circunscrita al desarrollo de una serie de competencias instrumentales y profesionales. La personal forma de ser y de estar en el mundo que tenga el maestro será fundamental y se hará visible en su modo

de actuar y de *bientratar* a sus alumnos. La dimensión relacional es otro de los aspectos claves del acto educativo, por cuanto la relación personal que se establece necesariamente entre educador y educando es totalmente indispensable para que el círculo de la educación se cierre en el acto de enseñar.

En definitiva, podemos decir que hablar de oficio es hablar de un saber hacer. En el caso del oficio del magisterio, este saber hacer puede abordarse desde tres perspectivas diferentes, todas ellas convergentes en el sentido mismo del proceso educativo. Siguiendo las palabras del profesor César Casimiro, diremos que «podemos distinguir tres planos que nos remitirán a lo que es el fundamento de la esencia de la labor del maestro: el plano del despertar, el plano del mostrar y el plano del vivenciar» (Casimiro, 2017: 8).

En la praxis educativa, lo primero que ha de ser capaz de hacer el maestro es despertar, al más puro estilo socrático y siguiendo el modelo de la mayéutica, todas las potencialidades y capacidades de su alumno. Sin embargo, el fin del acto educativo no debe quedar en esto, sino que debe ir más allá; debe dotar de sentido la educación misma, haciendo que sea el alumno quien en su disfrute, busque saciar su voluntad de aprender. De este modo es posible abrir ante él un universo de conocimientos y aprendizajes por explorar. Para el desarrollo de estas dimensiones, resulta indispensable mostrar referentes que sean modelos y será precisamente en este punto en el que la persona del maestro resultará clave. Se trata del *vivenciar* del que nos hablaba el profesor Casimiro y que se traduce en el modelo de maestro que se es para el alumno.

El oficio de enseñar conlleva por todo ello una dimensión oculta y –me atrevería a decir– no exenta de magia que se puede visualizar cuando, fruto de la praxis educativa y del encuentro personal que se ha producido entre el maestro y su alumno, este alumno comprende, aprende y va progresando hacia los conocimientos que se le han querido transmitir. No hay mayor alegría para un maestro que ver que su discípulo es capaz de escuchar, de reflexionar y de amar las enseñanzas que le ha transmitido. Visualizar el placer del discípulo en aprender aumenta exponencialmente la pasión del maestro por enseñar.

Y todo ello da forma a ese saber hacer propio de maestros. A semejanza del artesano que de manera paciente y delicada va trabajando cuidadosamente sobre su obra, el maestro trabaja pacientemente en el crecimiento y en la formación integral de sus discípulos. Porque un buen maestro es aquel capaz de transformar el conocimiento docente en acción y práctica educativa, convirtiéndose en modelo y referente del buen hacer. Es esta dimensión personal del acto educativo que el maestro desarrolla en su oficio de enseñar lo que nos lleva irremediablemente a la relación entre educación y resiliencia.

3. Educación y resiliencia

Por todo cuanto llevamos dicho, podemos afirmar que el verdadero sentido de la formación integral de la persona supone no solo la educación en cuestiones de orden intelectual y cognoscitivo, sino también de orden afectivo y moral, cuestiones estas que se ven materializadas en la formación del carácter y de las virtudes. En el marco de esta formación, el rol *ejemplarizante*, el *vivenciar* del maestro, puede ser determinante para el crecimiento personal del alumno.

La herramienta con la que cuenta para ello el maestro, más allá de sus acciones y actitudes, es el diálogo. El significado conceptual de diálogo nos ilumina sobre la importancia que este tiene en el contexto del aula. Tal y como nos recuerda la profesora Carreira:

Diálogo proviene del griego antiguo *diálogos*, que significa «conversar» o «discutir», y se compone de la partícula *dia* (a través) y *logos* (palabra). Conducirse a través de la palabra es dialogar, pero nótese aquí el juego de ambas partículas. El diálogo, para ser tal, necesita ir hacia alguna parte, esto es, hacia la búsqueda de la verdad, reflexionando y girando en torno a la palabra que, en última instancia, es lo que define al ser humano. (Carreira, 2020: 89)

A partir del diálogo que se lleva a cabo en el aula, es posible establecer relaciones de empatía, de desarrollo cognitivo y de crecimiento personal. El diálogo, la palabra, abre la puerta al encuentro entre el maestro y su alumno y por consiguiente, origina una relación que invita y favorece la generación de conexiones afectivas, elemento fundamental para el fomento de la resiliencia.

A lo largo de esta última década la resiliencia ha dejado de ser un mero constructo psicológico, heredado de la física, para pasar a ser una realidad observable gracias a su capacidad de materializarse en la superación de circunstancias complejas por parte de personas que se han visto afectadas por conflictos, enfermedades, pobreza y otros hechos susceptibles de generar situaciones traumáticas. Más allá de teorías, son las experiencias de vida las que nos permiten entender que la resiliencia es más que un concepto.

A lo largo de nuestra historia y de nuestro día a día, encontramos muchos ejemplos de personas conocidas y anónimas que podrían servirnos como modelo para ver cómo las respuestas que han dado a las situaciones vividas podrían ser claras representaciones de conductas resilientes y es que, como dirá Stefan Vanistendael, uno de los más reconocidos estudiosos de la resiliencia, «la vida en sí

misma es mucho más rica que todas nuestras anticipaciones, ideas y teorías» (Vanistendael, en Puig y Rubio, 2011: 13).

Aunque aparentemente se trata de un concepto nuevo, no lo es en absoluto, sino que bien al contrario, podemos decir que apela a uno de los elementos que nos definen como especie, como es la adaptación al medio ambiente y la capacidad de superar situaciones adversas, aspectos estos que nos han permitido sobrevivir a lo largo de la historia. La historia de la humanidad ha demostrado que la fortaleza frente a la adversidad puede constatare en hechos tan lamentables como guerras, desastres naturales y acontecimientos históricos, y que su superación y éxito, no hubieran sido posibles sin una clara determinación por parte de sus protagonistas.

Tampoco debemos ver la resiliencia como algo impuesto a la propia naturaleza humana. Más allá de los aspectos antropológicos a los que hemos hecho referencia, la resiliencia sería un nuevo modo de llamar algo que está en la propia esencia del ser humano como es su dimensión moral y con ella las virtudes. La dimensión moral de la naturaleza humana se pone de manifiesto en los actos que realizamos y en los momentos en los que juzgamos, ya sea en el marco de la sociedad, o en los juicios morales que hacemos sobre nosotros mismos y sobre los demás. En cuanto a las virtudes, debemos afirmar que no es posible una vida humana plena, sin la práctica de la virtud. En el fomento y proceso de la resiliencia, se hace visible la virtud de la fortaleza. La fortaleza es una de las virtudes cardinales que dan consistencia moral al concepto de resiliencia. Tal y como expone el profesor Fayos recogiendo las palabras de Wadell:

La fortaleza proporciona la determinación necesaria para hacer el bien en medio de la adversidad. El Aquinate cita a Agustín cuando dice: la fortaleza es «el amor que soporta fácilmente todo a causa de aquel al que ama» (ST, II-II, 123, 4, ag.1). Dada la tentación de huir del bien cuando su puesta en práctica está amenazada o nos es difícil, no sorprende que diga el Aquinate: «más que atacar, el acto principal de la fortaleza es el de resistir; es decir, permanecer inamovible ante los peligros» (ST, II-II, 123, 6). Tener fortaleza significa perseverar en los momentos de dificultad en la búsqueda de lo que amamos y no queremos perder. (Fayos, 2021: 117)

De la fortaleza, seguirá diciendo el profesor Fayos, «emanan la paciencia, la constancia y también la valentía» (2021: 117). Los estudiosos de la resiliencia abogan para que las respuestas resilientes sean lícitas y no estén exentas de validez moral.

Dada la complejidad del concepto en sí, no existe una única definición de resiliencia. La literatura científica que encontramos en relación con esta cuestión aporta distintas definiciones que se sustentan en tres ideas, tal y como queda recogido por Puig y Rubio (2011: 44):

1. Definiciones centradas en el individuo, en las que se hace especial hincapié en las capacidades personales de los sujetos.
2. Definiciones centradas en los resultados, refiriéndose de este modo al estado que se llega a alcanzar.
3. Definiciones centradas en el proceso, que son las referidas no solo a las características propias de la persona, sino que también incluyen elementos tales como el entorno, así como la interacción entre ambos, el tipo de adversidad y lo que sucede durante y después del afrontamiento.

En cualquier caso, de todo ello es fácil deducir el carácter multidimensional de la resiliencia. Por ello y con el fin de tener una visión holística del concepto en sí mismo, resulta interesante la aportación que hacen estos dos autores (2011: 48) al no proponer una definición concreta, sino incluir desde una visión integradora aspectos tales como:

- La incorporación de un nuevo paradigma que permite explicar fenómenos que a priori parecerían inexplicables.
- Entender la resiliencia como el resultado de un proceso en el que intervienen las capacidades personales en interacción con un medio que sea favorable.
- Introducción de una estrategia que nos permita llegar a una resolución del conflicto, a un afrontamiento eficaz y por tanto, a algo que puede ser fruto del aprendizaje.
- Entender que, más allá de los aspectos comunes entre individuos, existen rasgos de personalidad que facilitan las respuestas resilientes.
- Pensar la resiliencia como una potencia propia del ser personal, que puede hacerse extensiva a todo ser humano por el hecho de ser persona y por el hecho de que puede fomentarse desde el contexto del aula.

De este modo llegamos a la definición propuesta por Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, quienes definen la resiliencia como «la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro, a

pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves» (2003: 22).

Vemos en esta definición, como en cualquier proceso resiliente intervienen factores de índole personal y factores de carácter social y sistémico que vendrán a definir quiénes somos.

Es en este punto en el que cuestiones vistas en el marco de la dimensión antropológica tales como la autoconciencia, la intimidad, el diálogo, la libertad y la entrega, elementos todos ellos que definíamos con anterioridad, sustentan las actitudes y fortalezas que permiten el desarrollo del proceso resiliente.

Vemos pues, como:

- La autoconciencia permite al hombre una autogestión emocional, facilitadora de una sana autoestima, aspecto fundamental como pilar para la resiliencia. La autoconciencia fruto del autoconocimiento hará también posible un buen conocimiento de lo más profundo del hombre, de aquello que hemos denominado intimidad.
- La intimidad se entreteje con la afectividad y la autogestión, y podrá dar respuesta a las distintas situaciones desde miradas y procesos resilientes.
- El diálogo, tanto el logos interno, como la relación con el otro, permite poner de manifiesto actitudes positivas, buen humor, sentido de vida y posibilidad de cambio, aspectos todos ellos fundamentales para el fomento de la resiliencia.
- Desde el contexto de la resiliencia, el uso de la libertad movida por la voluntad, fruto del razonamiento, permite experimentar la capacidad de hacer frente a situaciones adversas causadas por diversas circunstancias y contra todo pronóstico, superarlas e incluso salir reforzados de ellas.
- Finalmente, será el vínculo afectivo y la entrega personal lo que ayudará en el desarrollo de las fortalezas, que potenciarán la resiliencia.

Se hace evidente pues, como el fomento de la resiliencia es posible a partir de unas capacidades personales cuyo fundamento encontramos en las bases antropológicas que definen el ser personal y en unas determinadas situaciones que potencian el encuentro con otras personas con las que se establecerá un vínculo afectivo. El contacto con un tutor de resiliencia puede realizarse en el contexto del aula, siendo así generador de un vínculo personal que se dará entre maestro y discípulo.

Tutor de resiliencia puede ser, sabiéndolo o sin saberlo, aquel maestro o maestra que, capaz de mirar con optimismo a su alumno, poniendo en valor sus

potencialidades, sus habilidades y sus fortalezas, acabará favoreciendo su autoestima, su autoconfianza y su estabilidad emocional. De este modo estará educando a personas capaces de crecer y desarrollarse en plenitud, capaces de afrontar las dificultades que la vida les presente, con entereza, disfrutando de sus logros. Estará colaborando en la construcción de pilares fundamentales para la resiliencia.

En esta línea encontramos las aportaciones de Forés y Grané (2012: 18), quienes nos hablan de «mirada a lo posible, de pasar de un modelo deficitario a un modelo de potencialidades». Esta mirada requiere de una actitud de confianza hacia los alumnos; mirar al niño, al adolescente, desde el convencimiento de la persona que puede llegar a ser.

La escuela como espacio de encuentro y el maestro como tutor de resiliencia son dos componentes fundamentales para la superación de situaciones adversas con las que se puedan encontrar niños y adolescentes en su día a día. Desde la escuela puede ofrecerse una mirada de optimismo centrada en las capacidades y no en las limitaciones, aunque para ello «los profesores, las escuelas y los líderes escolares deben tener una mirada abierta, ser optimistas, tener esperanza y por encima de todo: ser resilientes» (Day y Gu, 2015: 17).

Hablar de maestros resilientes capaces de generar espacios para la resiliencia supone abrir un debate sobre qué modelo de escuela es el que una sociedad como la nuestra necesita y cuáles son los recursos reales, tanto humanos como económicos, con los que los centros educativos cuentan. Es de todos conocido que cuestiones tales como los conflictos de diversa índole, la situación precaria de algunos centros, determinadas actitudes disruptivas por parte de algunos alumnos, las demandas de familias y de la sociedad en general, así como el desgaste personal y emocional que sufren los maestros son solo algunas de las situaciones preocupantes que se viven en las aulas.

Ante esto son muchos los docentes que son capaces de dar una respuesta positiva aprendiendo con la experiencia, la formación y la voluntad de afrontar los retos que el día a día les presenta. Este aprendizaje los convierte en maestros competentes, aportándoles unas habilidades personales y sociales que los ayudarán no solo a ser maestros resilientes, sino a generar espacios para la resiliencia⁴.

4 Tal y como indican Gu y Day en sus diversas investigaciones y se recoge en Signes y Vázquez (2022: 164), la resiliencia en el profesor tiene tres rasgos propios y característicos:

1. Especifica del contexto: en este sentido hacen referencia no tan solo al espacio del aula, sino al conjunto del desarrollo de la vida laboral del docente, que abarca desde su confianza en sus propias capacidades, tales como el liderazgo, la relación con las familias, las respuestas positivas por parte del alumnado, hasta la relación con sus iguales.
2. Especifica del rol: en esta línea tiene un papel destacado el compromiso vocacional que mueve a los docentes en su entrega diaria a los alumnos. La vocación puede ser un gran estímulo para hacer frente a situaciones adversas en el desarrollo de su actividad docente.

Evidentemente, este proceso de aprendizaje no se puede desarrollar de forma individual por parte del docente. Bien al contrario, requiere de una dinámica de centro que desde la misma dirección promueva la construcción de espacios de encuentro entre todos los docentes, que generen un bienestar personal y colectivo para todos los miembros del centro educativo. Por consiguiente, la resiliencia en los docentes debe considerarse desde la interrelación que se genere en su entorno académico y profesional, además de aquellas características psicológicas y emocionales que tengan como personas y que sin duda condicionarán su modo de ser resilientes, cultivando aquellos aspectos que les permitan crecer como tales.

Por todo lo dicho, podemos decir que la resiliencia en los docentes:

No consiste solo en su habilidad para recuperarse en circunstancias extremadamente adversas, sino también en su capacidad para la resiliencia de lo cotidiano, haciendo que sean capaces de mantener el compromiso y la eficacia requeridos para responder positivamente a las inevitables incertidumbres inherentes a su vida profesional. (Day y Gu, 2015: 20)

De esta afirmación se desprende que la resiliencia en el caso de los docentes trasciende los atributos y capacidades personales necesarias para ser resilientes, y adquiere un especial matiz relacional por cuanto requiere de la interacción con toda la matriz social, que gira en torno a la escuela como comunidad educativa. Trabajar en un medio agradable en el que la interacción con el resto del profesorado y la dirección permita al docente crecer personalmente y como profesional, además de aportarle recursos que le ayuden y le den seguridad y apoyo, supone gran parte del éxito en el desarrollo de su resiliencia. Estos aspectos relacionales darán entidad a la conjunción entre lo cognitivo, lo emocional y lo profesional que define la identidad del docente⁵, así como a su capacidad para construir resiliencia.

3. Ser resiliente significa algo más que «recuperarse» rápida y eficazmente de las dificultades. Tal afirmación debe entenderse en cuanto a que, en el caso del maestro, diremos que es resiliente si es capaz de mantener su equilibrio personal y emocional, su energía y su compromiso a lo largo de las distintas fases por las que sin duda irá pasando su vida profesional y personal.

5 En este contexto, entenderemos por identidad no «el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás», sino como la «conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás» (www.dle.rae.es). En este sentido la clave está en la autoconciencia que el docente toma de sí mismo, de sus propias capacidades y de las emociones que le mueven a desarrollar su tarea educativa, manteniéndose en ella a pesar de las dificultades que pueda encontrar para ello y hacerlo, además, de forma sostenida en el tiempo.

Todo esto es lo que permitirá definir una identidad propia del docente y de cada docente. El quién de cada maestro, definido mediante su personalidad, es el rasgo que acabará determinando su modo de ser maestro. No olvidemos en este sentido la máxima pedagógica según la cual «los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son» (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeirina, 2012: 47). Recordemos que el maestro es una persona que enseña a personas y lo hace desde su personal forma de ser.

La formación académica y personal que se imparte desde las escuelas con el acompañamiento del maestro puede ser generadora de espacios para el fomento de la resiliencia. Ser resiliente significa ser capaz de superar situaciones adversas, siendo capaz de transformar dichas situaciones en un aprendizaje positivo y significativo, provocando un giro en la vida de la persona, en su actitud, en su comportamiento y en su capacidad de hacer frente a la vida, tal y como han indicado los principales estudiosos de la resiliencia, Cyrulnik, 2003; Rojas Marcos, 2010; Vanistendael, 2003, entre otros.

La capacidad de ser resiliente puede fomentarse mediante distintas actividades y programas. Sin embargo, la más importante de las estrategias será el vivenciar del maestro. La mimesis que puede darse por parte del discípulo en relación con su maestro puede acabar generando la transformación necesaria para el desarrollo de nuevas perspectivas que acaban consiguiendo la calma interior, la constancia y la confianza necesaria para ello. De aquí surgirán los conocidos como pilares o factores/mecanismos de protección para la resiliencia⁶, entendiendo como tales aquellos aspectos que pudiendo ser educados, pueden ser potenciadores del desarrollo de la resiliencia en los alumnos.

Al igual que el concepto mismo de resiliencia, estos factores conocidos como pilares han sufrido una evolución y pueden variar en algunos aspectos, según la amplia literatura existente sobre esta temática. De todos los conocidos, propondría los presentados por Rojas Marcos (2010) por su planteamiento integrador al vincular aspectos intrínsecos y antropológicos de la persona. Todos ellos pueden ser trabajados en el contexto del aula, ya sea para su consolidación cuando el entorno no lo favorezca o bien para su fortalecimiento cuando el contexto facilite su desarrollo.

6 En la literatura científica a este respecto hay diversidad de opiniones en relación con afirmar la existencia de pilares para la resiliencia o mecanismos de protección para la resiliencia. La distinción entre uno y otro concepto radica en el sentido de hacer al sujeto activo o pasivo en la adquisición y posterior uso de elementos propios (rasgos personales, capacidades, potencialidades...) o externos (entorno, conexiones afectivas...). Véase a este respecto Puig y Rubio, 2011.

A continuación, se exponen cuáles serían estos seis pilares que pueden ser trabajados desde el contexto del aula⁷:

1. *Conexiones afectivas gratificantes*. Sobre este pilar se fundamenta la experiencia del otro como algo imprescindible para crecer. El ser humano es un ser social por naturaleza; la tendencia innata de búsqueda del otro supone acercarse al otro para vincularse, para encontrar un sentido del propio ser y estar.

Desde el vínculo, tal y como Bowlby describió en los años 80, se fundamenta la seguridad que adquirimos, una seguridad en nosotros mismos, pero también en el otro, arraigándose como un estilo relacional que estableceremos con las personas con las que nos vayamos encontrando a lo largo de la vida. Sin embargo, este vínculo no siempre es positivo, ni sólido, ni afectivo y cuidadoso. La figura del maestro puede convertirse en generadora de un vínculo seguro, afectivo, de confianza incondicional en lo que el alumno es y puede llegar a ser.

Constituyen un elemento importante de este pilar la comunicación y el diálogo que se establece con el alumno. Tal y como dirá Rojas Marcos, «nos contagiamos estados emocionales como la confianza, la alegría, el entusiasmo, la inseguridad y el pánico» (2010: 66). Las emociones empapan todas nuestras acciones y aprender la gestión de las mismas favorecerá que las escuelas sean auténticos entornos socio-educativos apreciativos (Forés y Grané, 2012).

2. *Funciones ejecutivas*. Son la base de nuestro autocontrol. Este segundo pilar garantiza la capacidad de «gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas» (Rojas Marcos, 2010: 68). Las funciones ejecutivas nos permiten planificar, ser flexibles, reflexivos, regular nuestro comportamiento para llevar a cabo nuestros objetivos y cumplir con nuestras metas. Cobra especial importancia para todo ello la introspección, ese observarnos internamente con amabilidad, pero también de forma exigente. Un maestro que favorece la conexión con el interior de cada uno de sus alumnos, el diálogo consigo mismo, favorecerá el respeto hacia uno mismo y la autoconfianza en momentos de adversidad.

7 Véase Signes y Vázquez, 2022.

3. *Centro de control interno.* Implica asumir la responsabilidad de lo que nos sucede y la determinación de actuar para cambiar las cosas. Este pilar, junto con el de la autoestima, supone un trabajo progresivo que únicamente se puede adquirir desde la experiencia y la resolución de situaciones cotidianas que puedan resultar adversas. Ser capaz de decidir por uno mismo, de gestionar y controlar las propias decisiones, es la consecuencia de la confianza y de saberse capaz de alcanzar las metas propuestas.
4. *Autoestima.* Desde edades muy tempranas, en el primer año de vida, los seres humanos empezamos a entretejer nuestra autoestima. La autoestima no es más que el aprecio que siento hacia mí mismo, el valor que me doy como persona. Sin embargo, algo aparentemente tan sencillo requiere de la verificación constante del aprecio y del reconocimiento que recibimos por parte de las personas que, de manera especial, forman parte de nuestra red afectiva. En un primer momento este reconocimiento se centrará en las figuras parentales, para irse ampliando al entorno familiar y social.

Una autoestima sana «estimula la confianza, la fuerza de voluntad, la esperanza y, sobre todo, nos convierte en seres valiosos ante nosotros mismos, y con ello aumenta nuestra satisfacción con la vida en general, un poderoso aliciente para vencer desafíos» (Rojas Marcos, 2010: 82), lo cual permite afrontar situaciones complejas con seguridad y confianza. En la escuela, los niños y niñas se enfrentan diariamente a retos importantes y continuos. El modo como el maestro los ayude a encarar estos retos puede ser decisivo para la construcción de una autoestima sana y positiva.

5. *Pensamiento positivo.* El optimismo y el sentido del humor son elementos indispensables a la hora de afrontar una situación difícil o adversa. Esta capacidad conlleva alegría y especialmente esperanza, protegiéndonos del sentimiento de derrota y de la indefensión (Rojas Marcos, 2010). Hablamos de un optimismo reflexivo, realista, que considerando la situación tal y como es, opta por una respuesta proactiva de paso a la acción para transformar aquello que no se quiere o que nos limita. Esta actitud positiva es también contagiosa. Un maestro que afronta las situaciones de aula con actitud positiva será un modelo para sus alumnos.

6. *Motivos para vivir.* Implica construir un propósito, un *para qué* de nuestra actividad o nuestras vivencias. El *para qué*, nos abre otra de las dimensiones fundamentales del ser humano, como es la dimensión espiritual. La espiritualidad motiva y facilita la búsqueda de trascendencia, de propósito y de sentido de vivir.

La espiritualidad permite tomar conciencia de la propia existencia trascendiendo lo material. La práctica de la oración y del recogimiento, pueden ser buenos ejemplos para entender cómo la espiritualidad permite a la persona mantener una actitud positiva, haciendo frente y superando las situaciones adversas, buscando en su interior los motivos para vivir. (Rojas Marcos, 2019).

Víctor Frankl, en su obra *El hombre en busca de sentido*, ayudó a divulgar lo importante que es encontrar un sentido a las experiencias, no siempre amables, que en ocasiones nos plantea la vida.

Para ello es necesario preguntarse no tanto el *por qué* sino el *para qué*, de tal manera que aquellos desafíos que afrontamos adquieran una razón de ser.

El esfuerzo, la constancia, la perseverancia son elementos facilitadores para no desfallecer y darse por derrotados frente a obstáculos y complejidades de toda trayectoria vital.

Maestros que proponen desafíos posibles a sus alumnos, metas personales que les permitan alcanzar logros insospechados se convertirán en piezas claves para dar un sentido a lo que viven en su infancia y lo que tendrán que vivir a lo largo de sus vidas.

Como hemos podido comprobar, los pilares que plantea Luis Rojas Marcos suponen el desarrollo de capacidades en las que se hace necesario el desarrollo de competencias personales, incluyendo la identificación y gestión de las emociones. Para todo ello, el trabajo que se realiza en el contexto del aula resulta fundamental para la detección de posibles desórdenes y problemas, así como para el fomento de la resiliencia.

En definitiva, se trata de creer y confiar en el ser humano, en sus propias capacidades, incluidos la capacidad de amar y el afecto como pilares de la convicción de que todas las personas tienen aspectos positivos sobre los que se puede construir resiliencia.

De este modo y a través de la resiliencia se llega al tercer pilar del ser maestro y al final de mi exposición. Se llega al amar, al afecto como fundamento de la labor

educativa. No puede haber educación si no hay amor, y es que tal y como decía Paulo Freire, «la educación es un acto de amor».

Cuando se educa y se enseña se construyen aprendizajes para la vida y, si se hace desde el respeto y el amor, se produce una interacción que favorece el bienestar del que es educado, pero también del que educa. Para el maestro, educar desde el amor supone conocer, preocuparse y ocuparse de su alumno, potenciando de este modo su autoestima, su confianza y su seguridad. En definitiva, se crea un clima positivo para el desarrollo personal del alumno, pero también se entretiene una relación personal que es propia del oficio de enseñar.

Este planteamiento se recoge en el marco de una antropología cristiana que pone a la persona en el centro de la educación. La educabilidad del ser humano conlleva el crecimiento personal y para ello, el foco debe ponerse en la persona. Los métodos, las estrategias y los recursos no son lo fundamental en este proceso, aun cuando en demasiadas ocasiones parece ser esto lo importante en el proceso educativo.

Cuando en el número 14 de la *Redemptor Hominis* san Juan Pablo II describe brevemente a la persona como un «alguien irreplicable en su ser, en su obrar, en su entendimiento, voluntad, conciencia y corazón», está definiendo los rasgos que constituyen el ser personal que forman parte de la educabilidad, y está poniendo de manifiesto la más gran responsabilidad que tenemos los docentes, que es pensar que la persona que tenemos ante nosotros es única e irreplicable porque en ello radica su grandeza, y la nuestra está en ser capaces de decirle algún día: «Creo que deberías creer en todo el poder que tienes dentro de ti. Cree con todo tu corazón»⁸.

8 Frase extraída de la película *Matilda*.

Bibliografía

- AGUILÓ, A. (2019). *Educar los sentimientos. Inteligencia emocional y equilibrio afectivo*. Madrid: Ediciones Palabra.
- AMADO, L. (2018). *Construir la resiliencia en la universidad: de la teoría a la práctica educativa*. Madrid: CEU Ediciones.
- ARISTÓTELES (2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- BARRIO, J. M. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Editorial Rialp.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- BOSCH, M. (2012). *El poder de la belleza*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- BOWLBY, J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida* (6.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- BUXARRAIS, R. M.; VILAFRANCA, I. y BUJONS, C. (2016). «Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter», en F. Esteban (ed.). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- CABELLO, R.; RUIZ, D. y FERNÁNDEZ, P. (2010). «Docentes emocionalmente inteligentes». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13.
- CARREIRA, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- CASIMIRO, C. (2017). *Del despertar, del mostrar, del vivenciar: Las dimensiones del ser maestro*. Madrid: CEU Ediciones.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2003). *Los patitos feos*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- CYRULNIK, B. (2010). «La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces», en *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- CYRULNIK, B. y ANAUT, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.

- DAY, C. y GU, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- DERRICK, Ch. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Encuentro.
- ESTEBAN, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Pedagogías UB. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- FARRÉ, A. M. (2020). *Mujeres líderes en la educación del s. XXI*. Paterna: Editorial Brief.
- FAYOS, R. (2021). *La tarea de ser hombre. Notas de antropología filosófica*. Madrid: CEU Ediciones.
- FORÉS, A. y GRANÉ, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- FUCH, E. (2010). «¿Van unidas ética y resiliencia?», en Manciaux, M. (ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- FULLAT, O. (1988). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Ediciones Vicens-Vives, S. A.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- GARCÍA CUADRADO, J. A. (2003). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- GIL, G. (2012). «La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar», en *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- GUÉNARD, T. (2010) *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- JUAN PABLO II (1979). *Redemptor Hominis*, Carta Encíclica (1.^a ed.). La Paz: Don Bosco.
- MANCIAUX, M.; VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. y CYRULNIK, B. (2003). «La resiliencia: estado de la cuestión», en Manciaux, M. (ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- MONEREO, C. y POZO, J. L. (2001). «Competencias para (con)vivir en el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.
- MUÑOZ, V. y DE PEDRO, F. (2005). «Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16. Número 1.

- MUSAIO, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- PALOMERA, R.; GIL-OLARTE, P. y BRACKETT, M. (2005). «¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa». *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PALOMERA, P. (2009). «Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145-153.
- PLATÓN (1986). *Banquete*. Madrid: Editorial Gredos.
- PLATÓN (2020). *República*. Madrid: Editorial Gredos.
- PUIG, G. y RUBIO, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- PUNSET, E.; BISQUERRA, R. y GEA, P. (2017). *Universo de emociones*. Valencia: Palau Gea Comunicació S. L.
- QUINTANA, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Editorial Dykinson, S. L.
- ROJAS MARCOS, L. (2010). *Superar la adversidad*. Madrid: Espasa Libros S. L.
- ROJAS MARCOS, L. (2019). *Somos lo que hablamos. El poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Barcelona: Editorial Grijaldo
- RUBIO, J. L. y PUIG, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- SIGNES, M. T.; AMADO, L.; ACEREDA, A. y LÓPEZ, A. (2014). «Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: Eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, (2), 1, 27-36 ISSN 2255-453X.
- SIGNES, M. T. (2019). «Anthropological Bases of Resilience: Narrative Self-Construction as a Protective Factor in Relience». *Elementary Education in Theory & Practice*, (52), 12-21.
- SIGNES, M. T. (2019). «Factores resilientes y narrativa en el aula: diálogo intrapersonal e interpersonal», en Carreira, C.; Kazmierczak, M.; Signes, M. T. (eds). *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.
- SIGNES, M. T. (2020). «El poder de la belleza en tiempos de pandemia», en Kazmierczak, M.; Signes, M. T.; Carreira, C. (eds.), *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. EUNSA.

- SIGNES, M. T. y VÁZQUEZ, M. (2022). «Fundamentos para una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula», en Signes, M. T.; Carreira, C. y Kazmierczak, M. (eds). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales*. Valencia: Tirant Humanidades.
- STEINER, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Barcelona: Ediciones Siruela.
- VANISTENDAEL, S. (2003). «La resiliencia en lo cotidiano», en *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- VERA, B. (2006). «Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología». *Papeles del psicólogo*. Vol. 27. Número 1.
- VERGELY, B. (2010). «Enfoque filosófico de la resiliencia», en *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- VERNEAUX, R. (1975). *Filosofía del hombre*. Barcelona: Editorial Herder.
- VILARROIG, J. (2014). *El hombre, un ser que se pregunta*. Madrid: CEU Ediciones.
- ZABALZA BERAZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. (2012). *Profesoras, profesores y profesión docente. Entre el “ser” el “estar”*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

