



Curso-Taller

Fortalecimiento para Docentes

ANTOLOGÍA

Portal 37 del SNTE
www.seccion37.com.mx

TEMA 5
IDENTIDAD PROFESIONAL
Y ÉTICA



Índice

Tomado de Portal 37
www.seccion37.com.mx

Lectura	Página
Una política educativa para la democracia y la equidad	3
Repensar a los alumnos en el fin de siglo	12
Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?	17
Por una nueva escuela pública	28
El oficio más hermoso del mundo	34
El profesor del futuro	36
Sobre el profesorado	44
Condiciones para la construcción de valores en la escuela	58
Los atributos del maestro	66
La aventura de ser maestro	72
Primer caso	74
Segundo caso	75
Asertividad y escucha activa en el ámbito académico	76
Yo explico...pero ellos ¿aprenden?	84
Diez nuevas competencias para enseñar	90
Conductas del profesor y control de la clase	92
Autopercepciones y autogobierno del profesor	107
La gestión educativa de calidad	114
Escuelas Totales	120
Trabajar en equipo	122
El conflicto positivo	131

UNA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA DEMOCRACIA Y LA EQUIDAD.

Gilberto Guevara Niebla

EL ESFUERZO EDUCATIVO

México ha realizado un vasto esfuerzo en materia de educación. La evidencia más palpable se encuentra en la expansión del sistema educativo que en 1950 tenía 3 millones de alumnos y para el año 2000 esa cifra se había elevado a 30 millones. Un crecimiento espectacular. Sin embargo, como ocurrió en todo el mundo, durante el ciclo económico expansivo que siguió a la Segunda Guerra Mundial y que benefició a todo el mundo occidental, las políticas educativas tendieron a enfatizar los aspectos cuantitativos en detrimento de los cualitativos (Ph. H. Coombs, 1980). Los diseñadores de políticas concebían al sistema como una caja negra: se conocía lo que entraba (*input*) y se conocía lo que salía de esa caja (*output*) pero en gran parte se ignoraba que ocurría en su interior. La investigación educativa era pobre. Los contenidos, los métodos de enseñanza y la formación de profesores permanecieron durante años inamovibles en una parálisis que, a la larga, condujo a resultados de aprendizaje pobres. No fue sino hasta los años sesenta que en las Conferencias de UNESCO comenzó a usarse el término “calidad” para llamar la atención sobre el proceso educativo y sus resultados efectivos (C. A. Tostado, 1991).

Ese viraje hacia la calidad comenzó a darse en México desde 1970-1971, con la reforma educativa de espíritu modernizador emprendida por el gobierno del presidente Luis Echeverría. Esa reforma tropezó, en un inicio, con notables limitaciones (escasa claridad de propósitos, dificultades de instrumentación, resistencias del magisterio y orientaciones populistas) pero, a la postre se consumó, cambiándose los planes de estudio y los libros de texto de las escuelas preescolar, primaria y secundaria adoptándose, en la primaria, la organización curricular por áreas, siguiendo el estilo estadounidense. Hubo otras innovaciones perdurables, como la creación de las escuelas secundarias técnicas. Años más tarde se hicieron algunos cambios adicionales en el sistema, los más notables de los cuales fueron la creación, en el gobierno de José López Portillo, de la Universidad Pedagógica Nacional (1978) y la reforma de la educación normal realizada en bajo la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1984).

LA NACIÓN EN PELIGRO

Los años 80 fueron años de crisis económica para América Latina, pero también fueron años de depresión en el sistema educativo. En 1982 se dieron a conocer los resultados de un estudio comparado consistente en una prueba de conocimientos aplicada en las escuelas secundarias de 42 países por el Instituto Internacional de Evaluación Educativa (IEA) con sede en Holanda y se produjo un escándalo internacional en virtud de que los primeros lugares en calificaciones no los ganaron, como se esperaba, las naciones líderes de Occidente sino los países asiáticos (Corea, Japón, Singapur). Estados Unidos sufrió una severa humillación al quedar rezagado en los últimas posiciones, hecho que dio lugar a una inmediata reacción oficial: se creó una Comisión de Excelencia que lanzó una suerte de manifiesto con el nombre de “Una nación en peligro” (*A Nation at Risk*) en el cual se hizo un llamado a la nación para revisar desde sus fundamentos el sistema educativo estadounidense. Este espíritu autocrítico comenzó a extenderse. En 1983, en el estado de Aguascalientes, México, el doctor Felipe Martínez Rizo dirigió una primera evaluación de aprendizajes en escuelas primarias y secundarias que arrojó resultados alarmantes. En 1986, el rector de la UNAM, doctor Jorge Carpizo dio a conocer los puntajes (sumamente bajos) que obtenían los alumnos aspirantes a ingresar a los niveles de preparatoria y licenciatura de la Universidad Nacional. Cuatro años más tarde la revista Nexos (con el apoyo de INEGI) aplicó un examen de carácter nacional elaborado con gran rigor por un grupo de maestros y expertos con resultados igualmente preocupantes (G.

Guevara, 1991). Pronto se agregaron nuevos datos que documentaban que una auténtica “catástrofe silenciosa” se estaba consumando en México a través del sistema educativo (G. Guevara, 1992).

LA REVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO

En los años ochenta comenzó a perfilarse con claridad el nuevo escenario mundial marcado por la revolución tecnológica, la globalización, la emergencia de los países asiáticos de industrialización tardía, el neoliberalismo y el protagonismo multifacético de los organismos financieros internacionales.

Una ola de futurismo y predicciones invadió la esfera pública y autores como A. Toffler, P. Drucker, M. Porter, R. Reich, P. Kennedy y H. Hutchinson alcanzaron inusitada celebridad construyendo hipotéticos escenarios —a veces, desmesurados— sobre las realidades que la humanidad habría de enfrentar años más tarde y anunciando con fanfarrias el surgimiento de “la sociedad del conocimiento”. El conocimiento no era uno más de los factores sino *el* factor determinante en la producción económica, la principal fuente de riqueza. En un mundo globalizado, el éxito de las naciones iba depender de su competitividad y ésta, a su vez, estaba dada por la capacidad de las naciones para producir, manipular y adaptar tecnologías de frontera. En este nuevo orden productivo, la educación adquiriría una posición de privilegio.

Jamás los hombres tuvieron, dice Manuel Castells en su clásica *La era de la información*, la capacidad de generar riqueza que hoy tienen. Pero jamás tampoco, podemos agregar, hubo tantos pobres sobre la tierra. Un rasgo sustantivo, peculiar del orden globalizado es la polarización entre naciones pobres y ricas, el distanciamiento creciente entre pobres y ricos, contraste que se hizo dramáticamente palpable en América Latina durante la llamada “década perdida” (años ochenta). Al inicio de la siguiente década la CEPAL y la UNESCO comenzaron a desarrollar una propuesta que diera capacidad de iniciativa y respuesta a las naciones de la región latinoamericana frente a las nuevas circunstancias. En 1992 se publicó el texto *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. El documento comenzaba por analizar las nuevas circunstancias del mundo y lanzaba una sugerencia básica: “la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico como pieza clave para la transformación productiva vinculada a una creciente democratización política y equidad social”. Los ejes de ese cambio eran la educación y el conocimiento. La clave era el progreso técnico. Era necesario, en consecuencia, revisar los elementos que intervenían en la elevación e incorporación del progreso técnico, a saber: a) la ampliación de la base empresarial, b) la infraestructura tecnológica, c) la formación de recursos humanos, d) la apertura a la economía internacional y e) el conjunto de mecanismos que generan nuevos conocimientos.

Esta propuesta exigía, entonces, una reforma de los sistemas educativos, principalmente en el eje educación-conocimientos. Era necesario profundizar en la relación entre *sistema educativo, capacitación, investigación y desarrollo tecnológico*. Enseguida se hacían algunas recomendaciones estratégicas: el diseño de políticas debe utilizar la experiencia adquirida, tomar en cuenta los aportes teóricos e incorporar las percepciones existentes en al opinión pública de la región.

EL VIEJO MODELO

El punto de partida de ese desarrollo era un saldo de cuentas con el modelo de desarrollo latinoamericano que, se decía, había pasado por tres etapas: a) la expansión de la posguerra; b) la crisis de los ochenta y c) la democratización de los noventa. Se asumía en el texto que el patrón histórico de desarrollo basado en la renta de los recursos naturales, en el endeudamiento externo, en una precaria inserción con la economía mundial y, en el interior, en el desequilibrio financiero (la inflación) se hallaba agotado y no había sido eficaz para eliminar la injusticia social y la desigualdad.

En contraste con esto, otros países de industrialización tardía, como Corea, lograron éxitos notables y se alejaban del patrón de desarrollo de América Latina en elementos como: a) el proceso de ahorro-inversión, b) en la formación de recursos humanos y c) en la difusión del progreso técnico.

La decisión de los estados latinoamericanos, tomada en los años ochenta, de incorporarse al mercado mundial planteó como desafío para ellos la necesidad de buscar una inserción basada en una competitividad auténtica, capaz al mismo tiempo de generar bienestar en los estratos sociales bajos. La inequidad se asociaba en la región a la difusión, mediante los modernos medios de comunicación, de patrones de consumo propios de los países avanzados lo cual daba lugar a la gestación de un abismo creciente entre las aspiraciones de la gente y las limitaciones de la realidad, un fenómeno que afectaba sobre todo a los jóvenes.

MODERNIZACIÓN Y CONSENSO

Sin embargo, un dilema crucial que se planteaba era la creciente tecnificación del estado que demandaba la nueva economía mundial y las añejas exigencias de equidad social que provenían de amplios sectores sociales. La conducta de esos sectores tenía un valor estratégico para la propuesta. “La tecnificación, decía el documento, es una especie de camisa de fuerza que proviene de la articulación con el exterior y limita los márgenes de libertad en la adopción de políticas y puede dar lugar a conflictos con sectores inadecuadamente representados en el estado”. Son necesarios cambios institucionales (modernizadores) en la organización empresarial, las relaciones laborales, los vínculos entre sector público y privado, la descentralización regional, la sustentabilidad y la reforma educativa. Esos cambios son inevitables si se desea alcanzar la competitividad nacional. La tarea de la democratización, por lo tanto, decía el texto de CEPAL-UNESCO, es impedir que esos cambios produzcan desgarramientos internos, pero es razonable esperar igualmente que la apertura democrática en los sistemas político acarree consigo una creciente demanda por equidad.

LA CLAVE: PRODUCTIVIDAD

Para compatibilizar equidad con inserción internacional es necesario elevar constantemente la productividad y mejorar las capacidades institucionales de los países, procesos en los cuales la educación y la difusión del progreso técnico juegan un papel decisivo. Los desafíos que se enumeraban eran muchos, entre otros:

- a) La revolución científica y tecnológica
- b) La progresiva globalización (y regionalización).
- c) La competitividad basada en la incorporación y difusión de las tecnologías.
- d) La necesidad de crear aceptación social para las nuevas tecnologías.
- e) La importancia estratégica de la investigación básica (con sede en instituciones públicas).
- f) La importancia estratégica de la formación de recursos humanos.
- g) La importancia estratégica del reciclamiento de los recursos humanos.
- h) Un nuevo paradigma de gestión empresarial.
- i) Las tecnologías de información tienen efectos horizontales.
- j) El ciclo tecnológico es cada vez más corto, lo que exige mayor rapidez de respuesta.
- k) La ventaja comparativa por disponibilidad de mano de obra barata tiende a perder eficacia.

EL SISTEMA EDUCATIVO

El análisis de los sistemas educativos de A. L. conduce a una serie de conclusiones contradictorias:

- a. Ha habido una significativa expansión de la cobertura en escuela primaria y secundaria (aunque los datos varían de país en país). Aunque persisten deficiencias no anodinas la matrícula tiende a feminizarse, el sistema está segmentado socialmente y hay un evidente desequilibrio entre el campo y la ciudad.
- b. Hay un déficit en la formación impartida por la escuela. Existe deficiencia en la calidad (alfabetos funcionalmente analfabetos), obsolescencia curricular, baja calidad en la educación superior y la movilidad social vía educación se ha detenido.

- c. En cuanto al sistema productor de conocimientos científicos y tecnológicos se observa que el esfuerzo en este campo es deficiente y la generación y utilización de conocimientos en A. L. sigue siendo precaria. AL está rezagada en recursos financieros gastado en este campo respecto a los países de la OCDE y respecto a las nuevas economías asiáticas. También se han debilitado las importaciones de bienes de capital o bienes de elevado contenido tecnológico (en Asia estas importaciones crecieron durante los 80 en 60%). A esto debe agregarse la heterogeneidad de las situaciones, la concentración de actividades en instituciones académicas, el academicismo (trabajo académico alejado del aparato productivo) que preside este esfuerzo, la ausencia de una participación significativa de la empresa privada en el desarrollo tecnológico, etc.
- d. Otro aspecto crítico son las limitaciones de los esfuerzos por educar adultos y combatir el analfabetismo, que observan dos falla: la tendencia a imponer a los adultos objetivos unilateralmente educativos e irrelevantes y la inadecuación de los métodos pedagógicos.

La capacitación (educación continua o reciclamientos) de las empresas no es alta y los gobiernos han creado agencias para ofrecer “capacitación para el trabajo”.

EL ACUERDO NACIONAL DE 1992

En este contexto, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari lanzó, en 1992, un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que, en esencia, incluía dos reformas orgánicas del sistema educativo: 1) la llamada “federalización” a través de la cual los estado pasaron a operar directamente el subconjunto de escuelas de nivel básico (preescolar, primaria, secundaria y normal) que hasta entonces manejaba el gobierno federal y 2) un nuevo sistema de gestión escolar en donde, por primera vez en mucho tiempo, se daba participación a la sociedad en asuntos escolares a través de un sistema de “consejos de participación social” (escolar, municipal, estatal y nacional). Otro cambio importante fue la actualización de planes y programas. Se abandonó la organización curricular por áreas y se volvió al modelo clásico por asignaturas y se desecharon métodos de enseñanza (como el estructuralismo lingüístico y la llamada “matemática moderna”) que habían sembrado malestar en las escuelas.

Se lanzó además un programa permanente de actualización de maestros a través de un sistema de Centros de Maestros. Otro tanto ocurrió con los libros de texto que se renovaron de acuerdo a las innovaciones programáticas. Finalmente, el Acuerdo incluyó un apartado bajo el rubro “Revalorización de la función magisterial” que, en esencia, incluía un nuevo mecanismo de premios al desempeño de los docentes (Carrera Magisterial).

Una medida adicional fue la creación de los llamados Programas Compensatorios que consistían en un conjunto de acciones dirigidas a prestar servicios educativos elementales en las zonas más marginadas y pobres de México. Estos programas fueron subsidiados a través de créditos blandos de organismo internacionales, principalmente, el Banco Mundial.

Este paquete de cambios fue apoyado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por los gobiernos federal y estatales; para 1993, esos cambios fueron consagrados por el Congreso Nacional en una nueva ley orgánica de la educación, la Ley General de Educación. Con esta reforma educativa se imprimió un nuevo aliento a la tarea escolar, pero pronto se pudo ver que su impacto era limitado y que algunas de su cláusulas fueron abiertamente desacatadas en la práctica, como ocurrió con los llamados “consejos de participación social” que, impugnados por el SNTE, nunca llegaron a tener vida.

En cambio, la “carrera magisterial” si funcionó y sirvió, al menos, para tranquilizar al gremio magisterial en donde había cundido en año anteriores un gran malestar. Los cambios de contenidos y libros, aunque estimados como positivos, no tuvieron lamentablemente la repercusión esperada. Una serie de estudios mostraron años después que el bajo nivel de los aprendizajes seguía socavando a las escuelas (*Resultados del PISA*, OCDE-Santillana, 2002). Finalmente en 1997-1998 se realizó una reforma, más bien superficial, de los planes de estudio

de las escuelas normales sin que se tocaran aspectos cruciales de ese subsistema escolar en clara situación de desastre.

LA MORAL VUELVE A LA ESCUELA

En enero de 1999 se anunció con gran prensa la incorporación en los planes de estudio de la escuela secundaria una nueva materia, Formación Cívica y Ética que venía a sustituir las antiguas asignaturas de Civismo y Orientación Vocacional.

Esta medida parecía una respuesta a un cierto debate que agitaba al país. Para entonces la opinión pública había recogido el eco de una discusión más amplia sobre la necesidad de enfrentar la “crisis de convivencia” que sufrían el país y el mundo a través de una educación “en valores”. Pero se trató del parto de los montes. Aunque la intención declarada en los objetivos de la materia de marras era formar a un ciudadano virtuoso, dotado de un bagaje amplio de cualidades sociales y valores, en la práctica no tuvo ninguna repercusión sustantiva en un nivel escolar cuyo conservadurismo es proverbial y que, en esencia, no conoció ningún otro cambio. De hecho el nuevo programa reproducía en gran parte el vicio del “informacionismo” o “doctrinarismo” de los antiguos. Esta iniciativa, sin embargo, fue la primera en su género. En realidad, como ocurrió en otros países, la educación moral (o ética) había sido expulsada de la escuela y su único rescoldo era la materia llamada Civismo que, no obstante, se convirtió bajo el impulso ideológico de la llamada Revolución Mexicana, en una asignatura de carácter doctrinario-nacionalista que nunca se propuso formar ciudadanos informados políticamente, participativos y críticos. Civismo era en el plan de estudios de secundaria el espacio más aburrido, sin ningún interés para los jóvenes adolescentes. Subrayo este punto porque se relaciona con un cuestionamiento más serio que se ha hecho al modelo pedagógico de la educación moderna y que trataré de explicar poco más adelante.

EDUCACIÓN SUPERIOR

Las reformas a que nos referimos no tocaron, esencialmente, a la educación superior cuyos centros continuaron su desarrollo inercial sin ser convocados a algún cambio significativo que se orientara a los elementos incluidos en la propuesta CEPAL-UNESCO. En 1997 la OCDE realizó una evaluación de este nivel y sus conclusiones eran preocupantes. La eficiencia terminal de los centros público de educación superior era muy baja (en promedio, 50%), el esfuerzo de investigación limitado, pero lo más alarmante residía en el aislamiento de las universidades respecto al sistema productivo (OCDE, 1997).

Cuando en 1986, el rector de la UNAM Intentó una reforma que buscaba establecer los mínimos de exigencia dentro del trabajo académico, se produjo una revuelta estudiantil espectacular que estuvo a punto de derrocarlos y que afirmó en la Universidad Nacional la presencia permanente de un “poder estudiantil” contestatario, violento y de orientación anarquista o nihilista. En 1999, un tímido intento de las autoridades de la UNAM por establecer el pago de cuotas de ingreso proporcionales a los ingresos familiares de los alumnos hizo estallar una violenta huelga que paralizó por más de un año a la institución.

LA INJUSTICIA SOCIAL INSTITUCIONALIZADA

La reforma de 1992, como hemos visto, tuvo un sentido modernizador, más no justiciero. El sistema escolar de México, ciertamente ha crecido (en la actualidad tiene matriculados a 31 millones de niños y jóvenes) pero presenta problemas estructurales que no han sido removidos. Entre éstos se encuentran:

1. **EL CENTRALISMO.** Es un sistema que concentra todo el poder normativo en el centro y, de hecho, los estados, municipios, las escuelas y los profesores mismos, han sido despojados de todo poder de decisión sobre aspectos sustantivos de la educación como planes, programas, calendarios, horarios, organización escolar, etc.
2. **BUROCRACIA.** Existe una gran burocracia que constituye la columna vertebral de este sistema.

3. PODER SINDICAL. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ejerce un poder arbitrario, casi absoluto, en el sistema educativo mexicano. Esto impide que haya un adecuado control del trabajo y, de hecho, fomenta el no trabajo y la corrupción. Hay decenas de miles de profesores que no dan clases y que se encuentran “comisionados” al sindicato y en otras funciones no educativas. El sindicato es una fuerza *política* que participa activamente oponiéndose a toda innovación profunda del sistema, sobre todo si explícitamente se pretende introducir mayores regulaciones sobre el trabajo.
4. MODELO EDUCATIVO INSTRUCTIVISTA. La educación escolar reduce su acción sobre la nueva generación a meros aspectos de instrucción (transmisión de conocimiento y habilidades intelectuales) pero omite en grado importante la educación física y artística y hace prácticamente caso omiso de la educación política y moral de los infantes y adolescentes. La ética es el sustento de la buena ciudadanía, pero como demostró Jackson (1968) los programas oficiales ignoran el juego o intercambio de valores morales que se da de manera tácita en la escuela (currículum oculto) y, en la medida en que los docentes se mantienen al margen de ese intercambio, la escuela tenderá a reproducir los valores y anti-valores que dominan en el ambiente exterior. Otro tanto ocurre con la política que debería ser un componente esencial, si se quiere, en efecto, sentar las bases para una verdadera cultura ciudadana y democrática.
5. MODELO DOCTRINARIO. Una crítica más aguda que proviene de Mathew Lipmann (1997) señala que las prácticas escolares tradicionales se han dedicado a transmitir información o verdades elaboradas que impiden que el estudiante piense por sí mismo. En cierta forma, dice Lipmann, la escuela se ha dedicado por años a adoctrinar y ha rehusado formar individuos libres, pensantes y críticos.
6. EDUCACIÓN LIBRESCA. En México se ha establecido una peculiar forma de enseñanza libresca que se ha presentado como “progresista” porque nació bajo una inspiración justiciera. Me refiero al “libro de texto único y gratuito que estableció en la escuela primaria en 1960 el secretario Jaime Torres Bodet. Ni duda cabe que la gratuidad del libro es una dimensión justiciera, lo que es polémico, en cambio es su unicidad y lo que es reprochable del todo, es el hecho de que el libro se haya convertido en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje: se le maneja como un texto sagrado que los maestros siguen a pié juntillas y que, aunque les facilita su tarea, restringe evidentemente el uso crítico de su raciocinio.
7. EL FRACASO ESCOLAR. Pero el problema más evidente es el hecho de que el fracaso escolar tiene un carácter socialmente segmentado y que los pequeños que la escuela expulsa (12% en primaria; 22% en secundaria; 40% en preparatoria y 60% en superior) son, por añadidura, los alumnos de origen más humilde. La igualdad de oportunidades se desvanece bajo el efecto de este fenómeno y se reduce a “igualdad de acceso”.
8. SEGMENTACIÓN INTERNA. Pero existe otro factor de injusticia menos perceptible y consiste en el hecho de que los pobres y sectores medios bajos asisten a escuelas públicas de calidad mediocre mientras que los ricos pagan escuelas privadas de mayor calidad académica. Pero no sólo eso, incluso dentro del mismo sector escolar público se registra una diferencia de calidad de los servicios entre la ciudad y el campo y entre los barrios pobres y marginados y los barrios de clase media.
9. REZAGO EN APRENDIZAJES Y EN CULTURA CIENTÍFICA. Está ampliamente documentado el grave problema de credencialismo que padecemos. Existe en el mercado de trabajo una tendencia a elevar crecientemente las credenciales escolares, pero también existe la tendencia de las instituciones educativas a facilitar la expedición de certificados sin asegurarse de que quien los recibe ha adquirido realmente los conocimientos y habilidades que el documento ampara. Por otro lado y colocándonos en la perspectiva de las exigencias de desarrollo científico y tecnológico, es notable el atraso exhiben las escuelas primaria y secundaria en materia de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. Lo mismo ocurre con matemáticas (Cf. Examen PISA 2000 de OCDE). Se ha pensado que basta con dotar de computadoras a las escuelas para promover la cultura tecnológica y este principio es verdaderamente absurdo pues los artefactos tecnológicos –como la televisión o la computadora—demandan antes de usarse la elaboración de una pedagogía que los inserte constructivamente en el programa escolar.
10. AUSENCIA DE SISTEMAS EFICACES DE EVALUACIÓN. Nadie evalúa seriamente y rigurosamente el trabajo de los docentes ni la eficacia de la gestión del sistema, ni lo adecuado de la dirección escolar, de los planes, programas y materiales, etc. hace un año (2002) se creó, es cierto, el Instituto Nacional de Evaluación

Educativa (INEE) pero las autoridades se negaron a concederle a este centro autonomía respecto del gobierno de modo que el director del INEE es, para efectos prácticos, un empleado de la SEP. Pero el problema más grave reside en la ausencia de una cultura de evaluación. En las mismas escuelas normales priva un relajamiento completo y se puede decir que en ellas nadie reprueba. Las evaluaciones son condenadas principalmente por el sindicato.

11. EDUCACIÓN DE ADULTOS. La educación de adultos debería ocupar posición privilegiada en la política porque es la que hace si no posible, sí probable, un cambio rápido de actitudes entre la ciudadanía que favorecería una política innovadora en lo institucional. Para ello sería necesario que los programas en este campo no se redujeran a contenidos académicos y abarcaran contenidos cívico-políticos y de capacitación para el trabajo. La educación de adultos también debería extenderse conceptualmente para abarcar la cultura superior (es decir, los adultos debería tener acceso a las universidades para cursar materias, grados o carreras).
12. EL MAESTRO: DESPOSEÍDO Y DESCALIFICADO. El maestro debe ser el centro, el eje, del funcionamiento de las escuelas; para ello, debe ser dotado de facultades para decidir más aspectos de su materia de trabajo. El maestro debe tener un margen para tomar decisiones y no debe estar desposeído del todo como ahora lo está. Esto significa que hay que llevar a cabo un cambio estructural profundo en la normatividad y en la organización y funcionamiento del sistema escolar. Esto implica asimismo que debe ser entrenado de manera permanente en el uso eficaz de los instrumentos de la pedagogía a fin de ofrecerle una educación integral, de calidad, a los infantes. Por otro lado, debe crearse un sistema de formación y actualización de maestros sobre la base de integrar a normales, centros de maestros, unidades de la UPN, universidades y centros de investigación educativa.
13. ESCUELA COMUNITARIA. El problema básico del desarrollo es la tecnología; cierto, pero la exigencia de equidad exige crear, sobre todo en las áreas pobres del país, comunidades cohesionadas, fuertes, de ciudadanos participativos y responsables con calificaciones productivas. La escuela puede desempeñar un papel catalizador de la vida comunitaria, siempre y cuando se le contemple desde otra perspectiva. La intervención esencial de la escuela (preescolar, primaria y secundaria) en la comunidad debe centrarse en dos aspectos: a) educación de padres y b) educación de adultos. Los vínculos entre profesor y padres de familia deben ser un mecanismo de educación. La educación de adultos (que la escuela puede impartir fuera de las horas convencionales de trabajo) debe orientarse hacia: a) la capacitación para el trabajo y hacia la formación ética y cívica.
14. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. No hay una política ni estrategia alguna en materia de investigación educativa y la que se realiza es de carácter estrechamente académico. Se requiere impulsar la producción sistemática de conocimientos sobre los aspectos estratégicos de la educación nacional, incluyendo el nivel superior y teniendo presentes los objetivos del desarrollo nacional (competitividad, democracia, justicia social). Los productos de la investigación deben tener un sentido práctico, instrumental, aplicado, que retroalimenten y mejoren a las escuelas, sin impedir desde luego la investigación teórica que ayude a orientar y debatir con altura y racionalidad nuestras necesidades y problemas educativos.
15. EDUCACIÓN INICIAL. La ausencia de un sistema vigoroso de educación inicial para orientar a los padres en la educación de sus vástagos en la edad 0-3 años. Este sistema es más necesario en las zonas humildes del campo y de las ciudades y contribuiría a disminuir las desigualdades en el desarrollo físico, intelectual y moral de los niños.
16. EDUCACIÓN PREESCOLAR. La cobertura incompleta del nivel preescolar que, aunque en la edad de 5-6 alcanza a cubrir aproximadamente el 81% del grupo de edad, es deficiente en la edad 4 años (63%) y 3 años (20.6%). A esta situación deficiente se ha venido a agregar un acuerdo completamente absurdo del Congreso de la Unión (Diciembre, 2002) que estableció la *obligatoriedad* de la educación escolar por tres años lo cual *invierte* el valor justiciero del preescolar y los convierte objetivamente en una *nueva barrera* para que los niños de extracción humilde alcancen el éxito en la escuela. Con esta medida ilógica la educación básica obligatoria de México se extiende a 12 años (j).
17. EDUCACIÓN PRIMARIA. En el año 2003 la cobertura de los servicios educativos de educación primaria era de 93.1 %. En números absolutos se hallaban matriculados 14 millones 857 mil alumnos, lo que constituye

este nivel en el más grande y de mayor cobertura. De este total, el 5.6% lo constituyen escuelas primarias *indígenas bilingües biculturales* y el 1% los conforman los llamados cursos *comunitarios* que operan en comunidades con menos de 100 habitantes. No obstante todo esto, persiste un significativo porcentaje nacional de deserción en este nivel de aproximadamente 12%.

18. EDUCACIÓN SECUNDARIA. Desde 1993 la escuela secundaria pasó a formar parte del concepto de “educación básica obligatoria” lo cual planteó un problema estratégico tanto en lo material (más escuelas) como en lo pedagógico (más maestros). Sin embargo, la escuela secundaria no ha experimentado ningún cambio importante desde que fue creada en 1925 (hace 78 años). Su organización curricular (cada asignatura es impartida por un maestro) plantea problemas pedagógicos serios, lo mismo el hecho de que en esas escuelas no existan profesores de carrera y que el trabajo docente sea impartido frecuentemente por personas que no tienen ni la calificación especial de la materia que imparten ni las herramientas pedagógicas que harían eficaz su intervención. Empero, este nivel es crucial desde varios puntos de vista. Desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, desde el punto de vista sociológico pues en él se deciden los destinos profesionales de los alumnos y desde el punto de vista ciudadano pues en esa edad los alumnos adquieren su identidad de grupo (Ibarrola y Galart, 1994).
19. EDUCACION MEDIA SUPERIOR. Este año (2003) se hallan matriculados en el bachillerato poco más de 3 millones de alumnos en 9 mil 600 escuelas (el 25% son privadas). Este nivel no es obligatorio y, sin embargo, es tránsito obligado para quien aspira a llegar a la universidad. Digamos, de paso, que existe una variante especial que se llama “profesional técnico” con 350 mil alumnos. Los jóvenes rehúsan los estudios técnicos medios (como los que ofrece CONALEP) y prefieren en mayoría abrumadora estudiar bachillerato general. Sin embargo, el nivel medio superior (bachillerato) es el nivel más desorganizado de todos, en el sentido de que coexisten en este nivel modalidades de estudio distintas (hay escuelas preparatorias de 2 años de duración, aunque el mayoría sea de 3 años), al mismo tiempo, hay una diversidad irracional de planes de estudio, de métodos de enseñanza, de profesorado y de tipo de escuelas. En este nivel proliferan las llamadas “escuelas patito” (de mala calidad).
20. EDUCACIÓN SUPERIOR. Absorbe al 22% del grupo de edad (2 millones 300 mil alumnos). Aunque los centros públicos de este nivel han abierto sus puertas a alumnos provenientes de grupos sociales bajos, es obvio que se conservan como instituciones reservadas, con pocas excepciones, para el servicio de las clases altas y medias. El debate público sobre las universidades se centra en aspectos como el ingreso. Cierta sector suele impugnar que las universidades posean mecanismos (exámenes) de selección o de asignación de alumnos y piden, no “igualdad de oportunidades” en el ingreso (que se garantiza con el examen) sino ingreso irrestricto. Otro aspecto es el gobierno universitario: se impugna que los nombramientos de directores los haga una junta de sabios, expertos o notables (Junta de Gobierno) y se pide, en cambio, que las autoridades universidades sean electas por voto universal. Se impugna igualmente que las instituciones universitarias pretendan cobrar cuotas en dinero a quienes prestan servicios, no obstante que se sabe que el financiamiento público es (relativamente) decreciente.

Todos estos puntos, sin embargo, eluden la temática sustantiva de la organización académica y la función social que cumplen estas instituciones. Las universidades (y centros análogos) cumplen un papel de importancia crucial en la producción, aplicación y transmisión de conocimientos (que podría ser decisivo para afirmar la competitividad tecnológica del país) y preparan, además, recursos humanos de alto nivel como profesionales, técnicos, dirigentes de empresas, funcionarios públicos y dirigentes políticos. Su papel, en realidad, es múltiple. Son las instituciones responsables de conservar y ampliar la principal riqueza de la nación que es su cultura. No obstante, las universidades viven encerradas sobre sí mismas, son “autónomas” formalmente, pero también realmente viven desvinculadas del desarrollo nacional. No atienden con la rapidez y eficacia necesarias a las demandas de la industria; pero tampoco se inclinan sobre las necesidades tecnológicas o cognoscitivas que tienen las comunidades urbanas y rurales pobres. Viven en una suerte de limbo. El limbo de la “academia” que muchos piensan se justifica por sí mismo. Lo grave es que la nación, aunque se ha mostrado generosa con ellas dotándolas legalmente de “autonomía”, no se ha dotado de instrumentos institucionales poderosos capaces de hacer rendir cuentas a estos centros de estudio, sobre el uso que hacen de los recursos financieros, sobre las actividades que desarrollan y sobre los productos que

obtienen. Quedan muchos aspectos por tratar. Uno, obvio, es la necesidad de un sistema eficaz de orientación vocacional que provea de información veraz y abundante a los jóvenes y a sus padres para que decidan las carreras que desean estudiar. México necesita revalorar el trabajo técnico. Ya existe un sistema de información (“transparencia”) para el gobierno federal, pero falta alimentar a la sociedad de información educativa que se ofrece esporádicamente en parcialidades. etc. El elemento estratégico es, sin embargo, la reconstrucción de la comunidad nacional, la reivindicación de una identidad fuerte, pero abierta, en actitud fraterna hacia el mundo, una comunidad de ciudadanos libres, una comunidad fundada en el diálogo y el raciocinio inteligente e informado, una comunidad de hombres libres y, al mismo tiempo, comprometidos con el bienestar de su patria.

NOTA METODOLÓGICA. El debate contemporáneo sobre las políticas educativas gira en torno a conceptos de origen económico y en torno a aspectos operativos. Se habla poco, en cambio, de los elementos sustantivos de la educación. Por ejemplo, neoliberales y neo-keynesianos discuten sobre la gestión escolar y se preguntan: ¿debe la escuela estar sometida a una gestión social directa, como ocurre en el movimiento *school choice*, o, por el contrario, debe seguir siendo dirigida por agencias estatales? En la esfera pública la discusión se restringe a financiamiento y gestión escolar. No hay, en cambio, un debate vigoroso sobre los contenidos y prácticas educativas, sobre el cambio cultural que debe promover la escuela, aunque se puede decir que en el ámbito académico (no en el público) hay muchos pequeños debates, *dispersos*, en número proporcional al número de paradigmas psicológicos y pedagógicos que han surgido. No hay, empero, una comunicación fluida entre la academia y la vida pública. Las políticas educativas de los estados nacionales, a diferencia de la academia, se uniformizan bajo la presión creciente de los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, BID, BM, UNICEF, OEA, etc.) y comparten una serie de nociones y términos que conforman un jerga técnica internacional. Se habla, por ejemplo, de *calidad* de la educación, término de raíz económica que puede ser más o menos preciso cuando se aplica a mercancías o productos materiales, pero impreciso y confuso cuando se aplica a la educación. En última instancia el objeto de la educación sigue siendo contribuir a la formación de una persona humana o un ciudadano con “X” y “Y” habilidades, cualidades o virtudes que, para fines operativos, deben hacerse explícitos.

Guevara, Niebla. (s/f). *Una política educativa para la democracia y la equidad*. Recuperado de <http://www.rolandocordera.org.mx/textos/politica/pdf> el 3 de diciembre de 2008

REPENSAR A LOS ALUMNOS EN EL FIN DE SIGLO

Del cúmulo de desafíos que tiene la profesión docente, el de los alumnos ha sido uno de los que más atención ha recibido, pero siempre referido a la enseñanza. Seguir planteando la relación sólo en el plano pedagógico resulta limitado ante el actual proceso de transformación en que escuela y docente adquieren cada vez más un nuevo papel, pero también porque el educando no es el mismo, sus características y las demandas que puede plantear se trasladan más allá de lo educativo. Las dificultades con que se está encontrando el maestro trascienden la cuestión puramente gene racional en el sentido adulto/ niño, viejo/joven. El alumno proviene de un contexto cada vez más diverso, de instituciones en recomposición y en esencia distintas de aquellas en que los actuales adultos crecimos. En el plano individual, los valores, costumbres y hábitos se están removiendo, lo que plantea al profesor la cuestión de enfrentarse con personas que tienen expectativas y perspectivas diferentes, no sólo por cuestiones de edad, sino sobre todo por la heterogeneidad del contexto social. Por lo regular, al alumno se le ha visto sólo como sujeto educativo, pero no como sujeto social, que hoy se presenta muy distinto de la idea que tradicionalmente se tiene del niño y del adolescente.

En este contexto, es necesario tener en cuenta que, antes de ser alumnos, son niños. Las reflexiones que se desarrollarán en este artículo se refieren en términos generales al grupo sociodemográfico entre cinco y catorce años, que representa cerca de 24 por ciento de la población del país y que serían, a su vez, la población objeto de atención de la educación básica.¹

1. EL PROCESO GENERAL DE TRANSFORMACIÓN GENERA LA RECONSTITUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES SOCIALES

El fin de siglo coincide con un profundo proceso de transformación general de la sociedad en que se redefinen o modifican la mayoría de los aspectos que la han conformado. Las palabras cambio e incertidumbre definen claramente los sentimientos que despiertan las transformaciones actuales. Sociedad, cultura, economía, política, educación y todos los ámbitos de la sociedad están en proceso de recomposición, cambian internamente y en su interrelación; por ello, se puede decir que hay un cambio estructural. Una breve recapitulación de este proceso permite mencionar algunas de sus características: es profundo y generalizado; es dinámico y veloz; representa un punto de quiebre con el desarrollo histórico reciente y con la propia historia de la humanidad, lo cual demanda, como nunca antes, incorporar una perspectiva a largo plazo.

Por regla general, se ha supuesto que los procesos de cambio son sinónimo de progreso, por ejemplo, los avances de la ciencia y la tecnología (que multiplican la capacidad y eficacia de los procesos productivos), la globalización de la economía, el crecimiento en los medios de comunicación, etcétera. Esto no sólo es ingenuo sino que carece de memoria histórica. El progreso no siempre ha beneficiado a todos y el beneficio no se ha dado de manera inmediata. A las consecuencias naturales del reacomodo mundial, del avance científico y tecnológico, se suma una serie de consecuencias no deseadas, como el deterioro ambiental, los límites éticos de la ciencia y el crecimiento de la población, entre otras. En una línea intermedia entre las consecuencias deseadas y las no deseadas, el proceso de cambio en las estructuras de las sociedades va generando una refundación de sus instituciones, desde las más pequeñas (como la familia) hasta las muy complejas (como el Estado).

Puede ser que dentro de algunos años se piense que el actual proceso haya sido similar a otros, pero nuestra época representa un punto de ruptura singular, ya que el proceso de redefinición social se encuentra determinado por el nuevo papel que tiene el conocimiento, su papel en la sociedad moderna se ha transformado de la mano del desarrollo de la

¹ INEGI, Censo de población y vivienda 1995. Resultados definitivos, INEGI, México 1995.

tecnología y de los medios de comunicación, al punto de llegar a una auténtica revolución cognitiva, que ha puesto al descubierto la necesidad de discutir el papel de la educación para el desarrollo del país, por lo que no es exagerado nacional, como lo fue hace algunos años en otros países.² Ninguna estrategia de modernización será viable sin el sustento de una base educativa para toda la sociedad. Una sociedad basada en el conocimiento presenta, en primera instancia, el problema de la cantidad de información que está al alcance -inútil si no se sabe qué hacer con ella ni dónde obtenerla-, por lo que se requiere contar con las bases para discernir, entre el cúmulo de información, qué sirve, para qué sirve y cómo usarla.

En este contexto, la educación es pilar en la consolidación de un porvenir más equitativo y responsable: formar personas capaces de participar en la construcción de su futuro y el del país, de un futuro que, dadas las condiciones actuales, ya es presente, y que deberá traducirse en una sociedad más justa, equitativa y democrática, que garantice a todos las mismas oportunidades; éste es el desafío histórico al que se enfrenta la educación.

PRODUCTO INTERNO BRUTO TRIMESTRAL, PAÍSES SELECCIONADOS (MILES DE MILLONES DE DÓLARES A PRECIOS CORRIENTES)									
<i>Periodo</i>	<i>Alemania</i>	<i>Canadá</i>	<i>España</i>	<i>E. Unidos</i>	<i>Francia</i>	<i>Italia</i>	<i>Japón al</i>	<i>México bl</i>	<i>R. Unido</i>
1994 P/	2054.7	558.2	484.7	6947.0	1334.2	1017.4	4696.9	421.8	1022.5
I	1 895.1	555.1	447.1	6794.3	1 233.1	953.2	4444.2	427.9	977.2
II	1986.6	546.2	470.1	6911.4	1 291.8	1 015.9	4642.0	426.3	990.9
III	2 136.1	561.7	505.0	6986.5	1389.8	1049.8	4861.6	408.0	1038.9
I\	2200.8	569.7	516.5	7,095.7	1 421.6	1 050.4	4839.9	425.0	1 083.1
1995	2414.8	582.5	560.1	7265.4	1535.9	1088.6	5156.7	286.7	1108.9
I	2303.0	562.8	521.3	7 168.9	1471.5	1,052.0	4948.1	273.0	1098.8
II	2480.7	581.0	563.2	7209.5	1554.4	1052.0	5699.9	291.3	1 113.5
III	2427.3	591.8	573.0	7301.3	1 556.2	1 111.0	5164.8	290.8	1 103.8
I\	2448.1	594.2	582.8	7381.9	1 561.3	1 139.2	4814.2	290.5	1 119.3
1996	2353.6	601.7	580.9	7636.0	1538.9	1214.0	4602.2	330.0	1161.1
I	2376.3	589.8	582.5	7467.5	1 552.1	1 182.3	4727.3	300.9	1 122.0
II	2322.8	596.2	572.6	7607.7	1 519.0	1 194.1	4656.2	325.2	1 112.0
III	2378.0	601.9	585.6	7676.0	1 551.0	1 236.7	4575.6	326.4	1 162.4
I"	2337.0	618.8	582.7	7792.9	1 533.6	1242.9	4/149.8	363.2	1 247.8
1997	2104.3	617.6	531.6	8079.9	1394.6	1145.7	4193.7	402.5	1289.8
I1	2 173.4	620.4	542.6	7933.6	1423.9	1 157.4	4234.4	375.6	1 261.7
II	2 121.8	613.6	533.1	8034.3	1 403.1	1 149.9	4204.2	397.6	1283.6
III	2026.9	621.2	514.6	8 124.3	1346.6	1117.1	4308.7	398.1	1 277.5
f\	2095.1	615.2	536.1	8227.4	1404.9	1 158.4	4027.5	437.9	1336.4
1998									
I	2050.1	610.5	522.7	8359.3	1368.3	1 115.5	3927.1	426.5	1327.9

NOTA: Los totales anuales se obtienen por promedio aritmético simple. a/Producto Nacional Bruto.
b/Convertido a dólares utilizando el tipo de cambio promedio para solventar obligaciones en moneda extranjera. P/ Cifras preliminares a partir de la fecha en que se indica.
Fuentes: INEGI. *Sistema de Cuentas Nacionales de México*
OCDE. Banco de datos.

² Ver, por ejemplo, el caso de Estados Unidos con The National Commission on Excellence in Education.

2. LA MODIFICACIÓN DEL ENTORNO SOCIAL DEL QUE PROVIENEN LOS ALUMNOS

Las bases culturales (en el sentido de los valores y las expectativas de las personas) se han transformado siempre de una generación a otra, sin embargo, nunca de manera tan contundente como hoy, debido a la velocidad y profundidad de los cambios sociales. Esto queda de manifiesto en el espacio del salón de clases, donde conviven alumnos y maestros con características heterogéneas en ambos casos.

Tal vez la familia sea una de las instituciones sociales que más cambios ha sufrido en los cincuenta años más recientes, porque ha tenido que adaptarse a las necesidades económicas, sociales y culturales. La familia actual tiene como característica la heterogeneidad. Ya no se puede hablar de un modelo único, formado por padre, madre e hijos, que incorporaba a otros familiares en primer y tercer grado (abuelos, tíos, primos, nueras, yernos); se tiene la posibilidad de familias con sólo dos miembros, familias con mujeres a la cabeza, madres y padres solteros, familias sin hijos, familias con hijos de matrimonios previos y familias seccionadas por el divorcio. La recurrencia de las crisis económicas tiene incidencia en la composición familiar, en el grado de atención a las necesidades básicas, en la situación alimentaria y en la creciente necesidad de que más miembros se incorporen de manera permanente a un trabajo -incluso de tipo familiar-, en que los niños y jóvenes son candidatos ideales para cubrir al menos parte de la jornada.

El aspecto económico ha contribuido a que el papel que la sociedad moderna había asignado a los niños dentro del ámbito de lo privado, es decir, de la familia, se haya desplazado en la actualidad al ámbito de lo público – espacio hasta ahora restringido a los adultos. Los niños y jóvenes se encuentran ante la necesidad de tener que asumir el papel de adultos a edad más temprana. Son *migrantes sociales*, ya que se trasladan de un papel social a otro en cualquier momento; en ocasiones, y de acuerdo con el grupo social al que se pertenezca, se puede prolongar la adolescencia más allá de los veinte años por la necesidad de detener su ingreso a los empleos formales; pero también resurgen con fuerza las propuestas que señalan reducir la edad legal para establecer procesos penales a partir de los dieciséis años. Otro ejemplo de este doble juego es el reconocimiento de su sexualidad, ya sea para explotarla o para fincar responsabilidades en ella.

3. NIÑOS Y JÓVENES ANTE UN DOBLE DISCURSO MORAL NECESIDAD DE TRASCENDER LOS LÍMITES ACTUALES DE “LO BUENO Y LO MALO”

Actualmente, hay una redefinición total de la ética en que conviven dos visiones: una que señala la actual crisis de valores, mencionando que el pasado fue mejor, y otra que supone que el arribo de nuevos valores es producto de la modernización.

POBLACIÓN TOTAL POR SEXO EN MÉXICO			
Grupo de edad	1990		
	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	81249645	39893969	41355676
0 a 4 años	10 195 178	5160002	5035176
5 a 9 años	10562234	5338285	5223949
10 a 14 años	10 389 092	5230658	5158434
15 a 19 años	9664403	4759892	4904511
20 a 24 años	7829163	3738128	4091035
25 a 29 años	6404512	3050595	3353917
30 a 34 años	5387619	2578736	2808883
35 a 39 años	4579116	2210 565	2368551
40 a 44 años	3497770	1 705013	1 792757
45 a 49 años	2971860	1452573	1519287
50 a 54 años	2393791	1161 875	1 231 916
55 a 59 años	1894484	918864	975620
60 a 64 años	1611317	769917	841400
65 y más años	3376841	1578808	1798033

No especificado	492265	240058	252207
Fuente: INEGI XI Censo General de Población y Vivienda, 1990 y Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Resultados definitivos. Tabuladores básicos			

No obstante, esto que se observa como crisis de valores no es otra cosa que la convivencia de las formas y hábitos tradicionales que se producen a partir de la transformación social. Por esto, la ética debe trascender los límites de "lo bueno y lo malo" para tratar de definir por dónde puede caminar la sociedad.

El reconocimiento de que las personas pueden realizar su vida a partir de valores propios es una característica de la sociedad moderna, pero conlleva la posibilidad de pérdida de los referentes de solidaridad, participación, corresponsabilidad y compromiso con los demás. La realización personal como valor fundamental de fin de siglo es uno de los fenómenos que se deben atender, ya que la sociedad ha dado un cambio de rumbo: de los objetivos y modalidades de lo colectivo como centro de la sociedad hacia el individualismo hedonista.

El hecho se presenta con dos caras: el desgaste de una ética basada en el deber laico (la sociedad como orden superior que sustituye al religioso), pero que sigue rindiendo cuentas a la colectividad, por una ética en que los límites del deber se restringen a uno mismo, al individuo y al reconocimiento de valores supremos como la autonomía, el deseo, la felicidad; es una ética que no exige un sentimiento de culpa, es una ética sin dolor.

SEGÚN GRUPO QUINQUENAL DE EDAD, 1990-1995			
1995			
Total	Hombres	Mujeres	
91 158290	44900499	46 257 791	
10724100	5449356	5274744	
10 867 563	5515644	5351919	
10670048	5404261	5265787	
10 142071	5022243	5119828	
9397424	4538686	4858738	
76.13 090	3652995	3960095	
6564605	3152462	3412143	
5820178	2804296	3015882	
4434317	2173041	2261276	
3612452	1763505	1848497	
2896049	1418508	1477 541	
2231897	1083293	1 118604	
1941953	929650	1012303	
4027690	1889349	2138341	
214853	103210	111643	

Así como se refuerza aquella cara vinculada a las reglas morales, a las demandas de equidad y pluralidad (encarnada en los movimientos colectivos: ecologistas, grupos antiaborto, organizaciones por una ciencia con referentes éticos, por la moralización de la política, etcétera), se refuerza también la cara que apuesta a la inoperancia de límites, en la cual lo primero y lo único es el individuo y nada más.

Ante la individualización de las sociedades modernas, producto del desgaste de los procesos rígidos y disciplinarios de las instituciones, los valores mínimos de convivencia social deben ser resignificados. En este fin de siglo, el debate sobre la ética adquiere un nuevo sentido. Tal vez no tenemos disyuntiva sobre la tendencia al individualismo, pero sí sobre sus posibles encarnaciones: el individualismo irresponsable y el individualismo responsable, este último con la posibilidad, en un

momento dado, de organizarse y reivindicar lo social, lo colectivo, la solidaridad.

Este conflicto se expresa de manera muy clara en niños y jóvenes. Si bien el discurso ético que reciben en la escuela intenta dejar claros los límites con los cuales deben manejarse en la vida, en los hechos esto es muy diferente: la realidad a que se enfrentan contradice abiertamente el discurso ético escolar; en ella se definen nuevas formas y valores que se adoptan por costumbre o porque son los mecanismos más eficientes para sobrevivir en el entorno.

El desdibujamiento de los límites entre lo bueno y lo malo, entre el derecho privado y el colectivo, se encuentra reforzado por el papel de los medios, sin embargo, el problema no es lo que éstos dicen sobre la realidad (sin dejar de reconocer el uso que hacen de lo que es noticia y lo que no lo es), sino la propia realidad, lo que efectivamente sucede en ella. No se puede negar lo que nosotros mismos hemos creado -por acción u omisión. Los niños y jóvenes de quienes tanto nos asombramos son producto de la sociedad, de la desintegración familiar, de la miseria, el alcohol, las drogas y de un proceso de vaciamiento cultural.

Sin duda, los medios, y la televisión en particular, tienen responsabilidad en el desdibujamiento de los valores, pero no en términos mecánicos: a mayor número de programas de violencia, mayores esquemas para copiar. El problema es de saturación de imágenes que recrean al detalle la violencia, lo que moldea la sensibilidad de quienes no tienen otro referente y, como parte del entorno natural, incorporan al que se les presenta en los medios. Nadie les ha dicho que eso no es normal, y, si se les dijera, no lo creerían porque la realidad les muestra otra cosa.

Vivimos en una sociedad más informada, pero no más inteligente. El obstáculo más importante que presenta una sociedad basada en el conocimiento es formar individuos capacitados para utilizar la explosión del conocimiento, inteligentes pero no crueles, jóvenes informados pero con sensibilidad, no indiferentes a los demás y a su entorno.

Al vivir en un mundo distinto del de hace cinco o diez años, con reglas, valores, hábitos y necesidades diferentes, las expectativas necesariamente se modifican. La diferencia entre adultos y niños se encuentra más allá de lo generacional. Posiblemente tal diferencia esté dada porque los adultos podemos percibir que algo está cambiando debido a que tenemos el referente previo; en cambio, los sucesos actuales son parte del entorno natural de los jóvenes. Por esto, no se puede exigir que niños y jóvenes se manejen a partir de los referentes de sus padres.

Estos aspectos pueden presentarse como elementos que (re)condicionan el trabajo del maestro. Este proceso va desde establecer una concepción diferente de sus alumnos, hasta entender el complejo contexto del que provienen y en el cual se desarrollan.

Si bien es claro que la modificación de expectativas de los alumnos no es un desafío exclusivo de los docentes o del sistema educativo, sí lo es que el espacio del aula es todavía un sitio en que se manifestarán de manera clara las transformaciones, en ocasiones a manera de demandas concretas. Es claro también que será un espacio privilegiado para ofrecer las herramientas que permitan a niños y jóvenes enfrentar un futuro con demasiadas aristas, del que sólo es seguro que será muy diferente del mundo actual.

Blanco Lerín, Antonio. (1998). “Repensar a los alumnos en el fin de siglo”. En *Revista Básica*, Núm. 21-22. pp. 55-61

REPETICIÓN ESCOLAR: ¿FALLA DEL ALUMNO O FALLA DEL SISTEMA?

Rosa María Torres

Introducción

Junto con la falta de acceso a la escuela y la deserción, la repetición constituye uno de los mayores problemas de los sistemas escolares contemporáneos. A pesar de que, a nivel internacional, la repetición tiende a verse como un fenómeno típicamente latino-americano región, en efecto, con índices muy elevados de repetición y en el que ésta viene mereciendo atención en los últimos años-, se trata en verdad de un fenómeno que, de manera abierta o velada, afecta a la mayor parte de sistemas escolares en el mundo.

La repetición es la "solución" interna que ha encontrado el sistema escolar para lidiar con el problema del no-aprendizaje o de la mala calidad de dicho aprendizaje. Así pues, analizar las fuentes y la naturaleza de la repetición es analizar la misión misma de la escuela, haciéndose cargo de la gama de variables y procesos que inciden sobre el aprendizaje (su calidad, con textos y resultados) en el medio escolar.

La repetición es un fenómeno mundial y de vieja data

La preocupación en torno a la repetición escolar y su línea ascendente, junto a la también ascendente línea de la matrícula escolar, no es un fenómeno reciente, en algunos de los países que hoy son industrializados existen estudios sobre el tema que datan de principios de este siglo. En cuanto a los países en desarrollo, ya en los años 60 y 70 podían encontrarse estudios e informes sobre el tema.

La repetición escolar afecta a todas las regiones del mundo y a la gran mayoría de países, incluidos los industrializados. Las estadísticas oficiales para 1990 registraban 35.6 millones de repitentes en la escuela primaria a nivel global, incluyéndose dentro de esta cifra únicamente 84 países (cuatro de ellos concentradores de casi la mitad de ese número de repitentes: China de 7.5 millones, Brasil con 5 millones, India con 3.4 millones y México con 1.3 millones).

Según estadísticas oficiales, entre 10% Y 20% de los niños y niñas en el mundo repiten alguno de los grados iniciales de la escuela primaria. África Subsahariana (20%) y América Latina y el Caribe (10% al 15%) son las regiones con las tasas más altas de repetición. En los Estados Árabes y en Asia, la tasa de repetición es del 10%, Y en Europa y los países industrializados, entre el 3% y el 4%. Al mismo tiempo, existen grandes disparidades dentro de cada región y de cada país (UNESCO, 1993; UNICEF-UNESCO-BIE, 1996).

Tomando como base datos de 1980, tendencias recientes indican que la repetición -tanto el porcentaje como el número de repitidores- va en aumento en África, particularmente en los países al sur del Sahara (/os países de habla francesa y portuguesa tienen índices más altos de repetición que los de habla inglesa); está disminuyendo en muchos países árabes; presenta un panorama mixto en Asia (la repetición está aumentando en algunos países tales como Bután, Indonesia y la República Popular de Lao, y está disminuyendo en países populosos como Bangladesh y Tailandia); y ha empezado a bajar en América Latina y el Caribe, con excepción de seis países (incluida Costa Rica), aunque la repetición en el primer grado continúa siendo sumamente alta en la mayoría de países.

La diferencia entre regiones y países no es sólo de orden estadístico. Mientras que en algunos países la repetición ni siquiera ha llegado a constituirse en tema y permanece, por tanto, poco estudiada y documentada, en otros (notoriamente, América Latina en general) ésta ha pasado a convertirse en un indicador de rutina en la elaboración de diagnósticos y en el diseño de políticas, y en un tópico corriente del debate educativo.

El mapa de la repetición escolar³

Mayor repetición	Menor repetición asociada
Países en desarrollo	Países industrializados
Áreas rurales	Áreas urbanas
Niños/niñas: no se observa un patrón consistente ⁴	
Red de enseñanza pública	Red de enseñanza privada
Grados inferiores del sistema escolar Poblaciones indígenas (lengua materna diferente a la lengua oficial/nacional) y contextos bilingües y/o multilingües	Grados superiores del sistema escolar Poblaciones no indígenas (lengua materna coincide con lengua oficial/nacional) y contextos monolingües
Alumnos de familias pobres	Alumnos de familias de ingresos medianos y altos
Padres (y sobre todo, madres) analfabetos o con bajos niveles educativos	Padres (y sobre todo, madres) alfabetizados y con niveles educativos superiores
Ausencia de atención preescolar (o de mala calidad)	Participación en programas de desarrollo infantil o educación preescolar (de buena calidad)
Alto ausentismo estudiantil (vinculado a pobreza, trabajo infantil, distancia de la escuela, etcétera)	Bajo ausentismo estudiantil
Profesores con bajas expectativas	Profesores con altas expectativas
Respecto de sus alumnos menos tiempo de instrucción	Respecto de sus alumnos más tiempo de instrucción
Tareas en casa: no existe evidencia concluyente	
Disponibilidad de textos escolares: no existe evidencia concluyente	

La repetición es un fenómeno relativamente oculto e incomprensido

Tradicionalmente, las estadísticas educativas convencionales, tanto a nivel nacional como internacional, han omitido el fenómeno de la repetición. La comprensión convencional del término *universalización de la enseñanza primaria* se ha limitado a la *matrícula* universal de la población en edad escolar, sin atención a si los alumnos matriculados permanecen en el sistema escolar, completan el ciclo primario y lo hacen en el número de años estipulado en cada caso. La recolección de la información estadística, y su posterior procesamiento e interpretación, ha evitado sistemáticamente preguntarse acerca del flujo de los alumnos a través de los distintos grados y niveles. Una mirada a la situación de la escuela primaria en América Latina revela que los altos índices de matrícula escolar corren de manera paralela con altos índices de repetición escolar y bajos índices de terminación de la enseñanza primaria (véase recuadro).

Existen errores conceptuales en la definición de la *repetición*, aparejados con una falta de distinción clara entre *repetición* y *deserción*, así como de los vínculos entre una y otra. Dicha confusión conceptual tienen consecuencias importantes en el plano operativo. Típicamente se considera repetidor a "un alumno que vuelve al mismo grado el año siguiente, por cualquier razón". Esta definición asume como referente el convencional sistema graduado y tiene, por ende, dificultades de aplicación en contextos multigrado, multiseriados, o en arreglos diferentes como los que caracterizan a sistemas educativos diferentes del sistema educativo formal (es decir, el sistema de escuelas religiosas

³Sobre la base de la información y de los estudios disponibles en diversos países y regiones del mundo, Existen, por cierto, resultados contradictorios para cada uno de estos descriptores (es decir; estudios que muestran mayor repetición en áreas urbanas que rurales, o nulo impacto de los programas de educación inicial preescolar sobre el rendimiento escolar posterior' de los alumnos, etcétera). Para elaborar este "mapa" de la repetición estamos basándonos en el hecho de que la mayoría de estudios disponibles muestre tal relación.

⁴ En América Latina, la repetición es mayor entre los niños que entre las niñas. En regiones con una marcada discriminación de las niñas y las mujeres, reflejada en bajas tasas de matrícula escolar femenina (por comparación con los niños), tiende a asumirse que la repetición y la deserción deberán ser más altas entre las niñas. No obstante, la información empírica no siempre confirma ese pronóstico. Un estudio promovido por UNICEF en el Medio Oriente (21 países) reveló, como sorpresa, que los índices de repetición son más altos entre los niños que entre las niñas (al tiempo que los índices de deserción son más altos entre las niñas que entre los niños). La explicación que los autores del estudio atribuyen a este hecho es que, cuando una niña fracasa en un grado, los padres la retiran de la escuela, mientras que a los niños les permiten repetir el grado (es decir; les dan una segunda oportunidad). Las tasas más altas de deserción femenina en esta región podrían servir de soporte a este argumento (I-I eharan, 1995)

o coránicas, las variantes no formales, etcétera) o como los que empiezan a cobrar forma en los sistemas escolares de todo el mundo en los últimos años (por ejemplo, la preferencia por ciclos o módulos en lugar de los grados convencionales).

Recuadro A

Más allá de la matrícula: La educación primaria en América Latina y el Caribe

- *No todos los niños acceden a la escuela:* Cerca del 15% de los niños quedan al margen de la escuela.
- *Muchos niños se matriculan a una edad tardía:* Entre 10 % y 15 % de los niños que ingresan a la escuela lo hacen a una edad más avanzada que la oficialmente estipulada en cada país, creándose así mayores disparidades dentro del aula de clase y complicándose adicionalmente la tarea del profesor,
- *Casi la mitad de los alumnos no llegan a completar el ciclo primario:* A pesar de que entre 85% y 90% de la población infantil en edad escolar entra a la escuela, sólo 47 % logra terminar la enseñanza primaria,
- *Millones de alumnos repiten el año una o más veces:* La mayoría de niños y niñas que entran a la escuela permanecen en ella durante seis o más años, pero en ese lapso sólo llegan hasta tercer o cuarto grado, debido a la repetición. En promedio, se estima que a un alumno latinoamericano le toma 1.7 años ser promovido al grado siguiente. En toda la región, cada año repiten 32.2 millones de alumnos, entre primaria y secundaria, lo que representa un desperdicio anual de 5.2 billones de dólares.
- *Cerca de la mitad de los alumnos repiten el primer grado:* La repetición está acentuada en el primer grado, y está íntimamente relacionada con problemas en la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Cerca de la mitad de los alumnos repiten el primer grado y, en el caso de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos, este porcentaje se eleva al 60 por ciento,
- *Los alumnos no aprenden mucho en la escuela:* Estudio y evaluaciones de rendimiento escolar realizadas en los últimos años en diversos países revelan bajos resultados de aprendizaje entre los alumnos. Un estudio realizado en México (1989), por ejemplo, encontró que sólo 15 % de los niños que completan la escuela primaria son capaces de leer y escribir comprensivamente en ese país. Según estimaciones de la UNESCO/OREALC, la mitad de los alumnos que terminan el cuarto grado en la región no comprenden lo que "leen".

Fuente: UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989), Santiago, 1992.

Docentes, supervisores y directivos escolares, y quienes posteriormente procesan y analizan esa información a nivel agregado, contabilizan a menudo como desertores a alumnos que, en verdad, son repetidores (véase recuadro B). Nuevos procedimientos de cálculo y estudios conducidos en varios países latinoamericanos en los últimos tiempos muestran que las estadísticas oficiales en torno a la repetición estarían subestimadas, mientras que las estadísticas de deserción estarían sobrestimadas (véase recuadro C). La información disponible, hoy por hoy, no es suficiente para concluir si este sesgo se aplica a nivel general y a las demás regiones del mundo.

Recuadro B

¿Por qué se subestima la repetición?

Sobre la base de estudios realizados en varios países latinoamericanos, Schiefelbein (1991) concluye que existen cuatro razones principales que explicarían la subestimación de la repetición en las estadísticas oficiales provistas por los países:

- a) Muchos profesores deciden que sus alumnos deben repetir el año a pesar de que éstos tienen calificaciones suficientes para ser promovidos.
- b) Los alumnos que abandonan el sistema escolar antes de finalizar el año escolar son a menudo registrados como desertores; no obstante, muchos de ellos vuelven a la escuela al año siguiente y al mismo grado.
- c) Los profesores frecuentemente carecen del tiempo o de la información necesaria para identificar a los alumnos que asistieron al mismo grado el año anterior; los alumnos repitentes, por otra parte, a menudo niegan serio.
- d) En el primer grado, donde la repetición es más alta, es muy difícil para los profesores saber si un alumno ya ha estado antes en primer grado en otra escuela.

Fuente: Ernesto Schiefelbein, *Efficiency and Quality of Latin American Education*. Santiago, UNESCO-OREALC, 1991.

Recuadro C

Brasil: dos metodologías para calcular el flujo escolar de los alumnos

En Brasil, donde los índices de repetición están entre los más altos de América Latina y del mundo, vienen utilizándose dos metodologías diferentes para estimar el flujo de los alumnos en el interior del sistema escolar:

1. La metodología Profluxo, desarrollada por Philip Fletcher y Sergio Costa Ribeiro hacia mediados de la década de los ochenta, utiliza datos de la Encuesta de Hogares conducida por el Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE).
2. Una metodología desarrollada por Rubén Klein en los años noventa se basa en:
 - a) información sobre matrícula y número de alumnos promovidos, registrada en los Censos Educativos, y
 - b) estimaciones de la cohorte de siete años a fin de verificar la "posibilidad demográfica" en el primer grado.

Existen importantes diferencias cuantitativas (en ocasiones, el doble) entre los datos calculados con estas metodologías y los que reportan las estadísticas oficiales en torno a repetición y deserción escolares. La necesidad de revisar las estadísticas oficiales y, consecuentemente, los diagnósticos de la realidad educativa del Brasil, ha empezado a ser reconocida por las autoridades en este país.

Fuente: Rubén Klein y Sergio Costa Ribeiro, O Censo Educacional e o Modelo de Fluxo: O Problema de Repetencia Río de Janeiro.1993 (mimeo)

En cualquier caso, la magnitud creciente y cada vez más evidente de la repetición indica la necesidad de una atención mayor al problema, así como al registro, documentación y análisis más cuidadosos en torno al mismo. En particular, hace falta indagar más acerca de las percepciones que tienen de la repetición los distintos agentes vinculados a la cuestión educativa en la escuela (profesores, supervisores y directores), la familia y la comunidad. Por otra parte, están aún por explorarse las lecciones de los países y experiencias, más bien excepcionales, que han logrado mantener bajos índices de repetición escolar o que han logrado reducirlos considerablemente.⁵

Una revisión a fondo de los marcos y procedimientos convencionales de recolección y análisis de la información estadística en el campo educativo en general, y en el de la repetición en particular, es condición *sine qua non* para el diseño de políticas y de una reforma educativa coherentes, tanto a nivel de gobiernos como de las agencias internacionales involucradas en el sector educativo.

Por lo general, la repetición no es percibida como un problema

Mientras que, para los especialistas y los estadísticos, la repetición es un indicador claro de la disfuncionalidad y la ineficiencia interna del sistema escolar, la sociedad en general y la comunidad educativa en particular (profesores, padres, estudiantes, directores, responsables de políticas a los distintos niveles) tiende a aceptar la repetición como *natural*, como un componente inherente y hasta inevitable de la vida escolar.

El sistema escolar inventó e instauró la repetición como un mecanismo regular para lidiar con los factores intra y extraescolares que impiden una enseñanza y un aprendizaje efectivos en el medio escolar. Típicamente, los agentes escolares tienden a ver la repetición como un problema externo a la escuela, generado en la familia y alimentado por el propio estudiante, y -como tal- necesitado de soluciones externas. Los padres de familia, por su parte, son proclives a internalizar el punto de vista escolar ya aceptar los diagnósticos y vaticinios de los profesores respecto de las capacidades de aprendizaje de sus hijos. Mientras que los especialistas asocian repetición con baja calidad educativa! es frecuente que los padres de familia (de diversos estratos sociales) y muchas autoridades escolares asocien repetición con alta calidad y hasta excelencia educativas: un reflejo de seriedad, disciplina y altos estándares por parte de la planta directiva y docente del plantel. La percepción social puede llegar a ver la repetición como una bendición/ como una benévola *segunda oportunidad* que se ofrece a aquéllos que, de todos modos, no son *aptos* o no están *maduros* para aprender.

⁵ Según estadísticas oficiales, éste es por ejemplo el caso de Argelia (6.6 años), Egipto (6.6 años). Corea (6 años). Siria (6.6 años).Turquía (5.5 años), Uruguay (7.2 años) o Zambia (7.7 años)

Aun en una región como América Latina, en la que el fenómeno de la repetición ha empezado a ser finalmente registrado, documentado y convertido en objeto de atención pública, la conciencia en torno al problema, la explicación de sus causas y de sus posibles remedios, están lejos de haber penetrado el tejido social. Se habla de una *cultura de la repetición* como característica de la región: la repetición aceptada como normal, como parte de la cultura escolar y social, y consecuentemente legitimada y reforzada tanto desde adentro como desde afuera del aparato escolar.

Sabemos, a partir de unos pocos estudios, que las percepciones en torno a la repetición varían sustancialmente de un país a otro e incluso de una comunidad a otra, así como los diferentes agentes (profesores, directores, padres de familia) y según las diferentes variables (estatus socioeconómico, urbano/rural, hombre/mujer, etcétera). En este sentido, cualquier esfuerzo por resolver la repetición de un modo efectivo debe prestar atención no únicamente a su realidad estadística sino a la realidad subjetiva de las percepciones en torno a ésta, lo que obliga a reconocer la necesidad de diseñar estrategias específicas, sistemáticas y sostenidas de información y comunicación social.

La repetición se concentra en los primeros grados y está estrechamente vinculada a problemas en el manejo de la alfabetización infantil

En términos generales, el problema más serio de repetición afecta a los primeros grados de la escuela primaria y, de modo especial, al primer grado, punto de entrada al sistema escolar, en el que se construyen fundamentos y aprendizajes esenciales que condicionarán, positiva o negativamente, los futuros aprendizajes, la autoestima y la autoconfianza.

En América Latina, cerca de la mitad de los niños y niñas que entran a primer grado, lo repiten; por encima de este promedio regional están varios países, las zonas rurales, las poblaciones indígenas y los sectores pobres en general.

Tendencias. En sistemas educativos altamente selectivos, que exigen un examen para acceder al siguiente nivel educativo (ya sea secundario o terciario), la repetición es pronunciada también en los grados finales de cada ciclo. Algunos países (como por ejemplo Camerun o Madagascar, en África) exhiben altos índices de repetición en todos los grados.

La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, y atada a viejos métodos pedagógicos. Por lo demás, estudios en diversos países confirman que la alfabetización, y el área lenguaje en general, ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno.⁶

Los problemas relacionados con la enseñanza del lenguaje escrito se agravan dadas las otras condiciones que a menudo caracterizan a los primeros grados de la escuela en los países en desarrollo, tales como clases superpobladas, profesores sin calificación ni experiencia, y falta de materiales instruccionales. La situación se exagera en contextos bilingües o multilingües como los que abundan en los países en desarrollo, y en los cuales los alumnos (y, frecuentemente, los profesores) deben aprender (y enseñar) en una lengua que desconocen o no dominan.

Enfrentar la repetición en los primeros grados implica lidiar con las condiciones negativas que la favorecen, contribuyendo así a reforzar -antes que a aliviar las condiciones socioeconómicas desfavorables que enfrentan los alumnos de los sectores populares al momento de entrar a la escuela. No únicamente para los niños provenientes de familias pobres sino para todos los niños, alfabetizarse debería considerarse una meta no del primer grado sino al menos de los cuatro primeros grados de la enseñanza primaria.

La repetición es frecuentemente una decisión tomada por el profesor o profesora y basada en criterios muy diversos

⁶ En un estudio realizado en Honduras (1991)

Las razones que llevan a la decisión de hacer que un alumno o alumna repita el año son variadas y complejas. La más frecuente son las bajas calificaciones o, en todo caso, insuficientes para ser promovido. No obstante, los alumnos pueden repetir el año aun teniendo calificaciones suficientes para ser promovidos, como lo revelan algunos estudios recientes (por ejemplo, en Brasil, Guatemala y México). En otras palabras, *promoción y repetición* no necesariamente son nociones contradictorias. Esto se refleja, de hecho, en el término *repetidor promovido* que está ya instalado en la jerga educativa de América Latina.

Tema aparte constituye, por cierto, el hecho de que las calificaciones mismas -dadas por suficientes o por insuficientes- no necesariamente reflejan los niveles y calidades de aprendizaje de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta la falta de actualización y el alto nivel de subjetivismo que prima en el manejo de la evaluación y promoción en el medio escolar. De ahí que revisar el sistema de evaluación es una necesidad ineludible para enfrentar el problema tanto del aprendizaje como de la repetición.

En un estudio realizado en Honduras (1991), los alumnos repitentes afirman que se les pide más tareas en Español, mientras que los alumnos aprobados dicen tener más tareas en Matemáticas. El estudio concluye que los maestros asignan más tareas en Español a los alumnos que se espera pierdan el año, y más de Matemáticas a aquéllos que se espera sean promovidos.

El hecho es que existen muchos y muy diversos criterios -a menudo arbitrarios y establecidos de manera *ad hoc*- involucrados en la decisión docente de hacer a un alumno repetir el año. Entre éstos se incluyen cuestiones tales como la *madurez escolar*, la asistencia a clases, la disciplina, e inclusive la higiene y la apariencia personal. En muchos casos, la repetición opera como un mecanismo abierto o velado de amonestación o castigo. Varios reportes coinciden en señalar que ya en los primeros días de clases se ha jugado el destino de muchos alumnos, pues los profesores saben quiénes van a ser repitentes con sólo mirar a los alumnos e identificar su condición socioeconómica.⁷

Las escuelas incompletas -frecuentes en los países en desarrollo, sobre todo en zonas rurales⁸ son otro factor asociado a la repetición. Los padres de niños y jóvenes que asisten a estas escuelas pueden optar por que sus hijos permanezcan en el mismo grado o grados durante varios años (repetición voluntaria y múltiple), en la esperanza de que aprendan algo más o contando con otros aspectos positivos asociados a la escolaridad (tales como seguridad, socialización, alimentación, atención de salud, etcétera).

Por lo general, la decisión de promover o hacer repetir a un alumno es tomada por el profesor o profesora, a menudo en ausencia de instrucciones oficiales en torno a qué criterios utilizar y cómo proceder en torno a la repetición y promoción. Cuando dichos instructivos existen, frecuentemente se desconocen, resultan incomprensibles para los profesores, no son reforzados por la autoridad escolar o simplemente no se respetan.⁹ Los márgenes dejados a la autonomía (y a la decisión arbitraria) de los profesores en este terreno son muy grandes. No obstante, los criterios y procedimientos para la promoción o la repetición en el medio escolar han estado consistentemente ausentes en la formación docente, y en las prácticas de supervisión y control de su actividad en el aula.

La repetición es pedagógica, social administrativa y financieramente ineficaz

La mayor parte de estudios realizados hasta ahora en los países en desarrollo y en los industrializados contradi-

⁷ El estudio en Honduras reveló que los maestros consideran la asistencia un factor clave para decidir la aprobación o no de un alumno, independientemente de sus calificaciones. Los maestros entrevistados esperaban que muy pocos alumnos terminaran la primaria, coincidiendo bajas expectativas con bajo nivel socioeconómico y bajo nivel educativo de los padres de los alumnos. Véase McGinn, et al., 1992.

⁸ Según datos de la UNESCO (1993), 21.4% de las escuelas existentes en el mundo son Incompletas. El porcentaje más alto de escuelas incompletas está en el África Sub-Sahariana (27.5%), seguida de Asia/Oceanía (22.2%), América Latina y el Caribe (20.1%), los Estados árabes (19.9%), Y los países de Europa y la OECD (17.4%).

⁹ Un estudio sobre repetición escolar realizado en 1995 en Namibia reveló que el personal docente y directivo a nivel escolar bien desconocía toda instrucción oficial al respecto, bien tenía acceso a instructivos curriculares desactualizados y contradictorios, redactados en un lenguaje obtuso, incomprensible Véase Fair, 1994.

cen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar: el supuesto de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura aprendizaje¹⁰. Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de la deserción escolar.

Pedagógicamente, la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas:

- Que el estudiante que no aprendió o no aprendió suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, es decir, el camino que le hizo fracasar la primera vez.
- Que el estudiante no aprendió nada a lo largo del proceso y que, por tanto, debe empezar todo de nuevo desde el inicio.
- Que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva.

Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima y el fracaso escolar. En tanto que los padres de familia tienden a interpretar las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de su incapacidad para aprender, la repetición refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, su futuro y su propia condición familiar. La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición.

Administrativa y financieramente, la repetición es un gran cuello de botella y significa un enorme desperdicio de recursos. Contribuye directa e indirectamente a la ineficiencia del sistema escolar, consumiendo recursos que podrían ser asignados a cubrir los déficit cuantitativos y cualitativos que confluyen en la falta de acceso, la mala enseñanza, la deserción y, finalmente, la propia repetición.

La repetición no tiene una única causa y no acepta soluciones únicas o universales

Generalmente, suelen identificarse tres tipos de factores relacionados con la repetición en el medio escolar: a) factores vinculados con el alumno, b) factores vinculados con la familia y el entorno, y c) factores vinculados con el aparato escolar. Con frecuencia, el énfasis en la explicación (y en la eventual solución) del problema ha tendido a ponerse en los dos primeros, mientras que para los últimos se proponen medidas remediales e igualmente genéricas.

La información y los estudios disponibles sugieren que, no obstante que los factores y condiciones fundamentales que acompañan a la repetición pueden parecer similares en todo el mundo, la naturaleza y el peso de cada uno de esos factores así como sus modos de combinación son específicos de cada contexto. Tres estudios realizados, respectivamente, en América Latina (Honduras), Asia (Nepal) y África (Kenia), y sintetizados al final de este artículo, muestran no sólo la diversidad de realidades en que se desarrolla la repetición y los factores y percepciones asociados a ésta, sino la heterogeneidad de los estudios mismos, orientados por diferentes marcos y supuestos conceptuales, objetivos y metodologías.

Ambos hechos -diversidad de las realidades y diversidad de los estudios destinados a analizar tales realidades- llaman a una gran precaución al momento de comparar estudios y, sobre todo, de generalizar y extraer conclusiones y recomendaciones universales.

La repetición requiere soluciones sistemáticas

En el marco de una conciencia y una comprensión limitadas en torno a la problemática de la repetición, las soluciones que han venido dándose a ésta se han caracterizado, en general, por ser remediales y superficiales antes que preventivas y sistémicas. El planteamiento central ha sido el de *aliviar* o *reducir* la repetición, antes que introducir los cambios y medidas necesarios para eliminarla como un mecanismo permanente, y perverso, del

¹⁰ Hay quienes, no obstante, insistiendo en la línea de la repetición como una vía remedial para asegurar aprendizaje, buscan ahora información empírica para corroborarlo. La afirmación de que "la deserción afecta claramente los resultados del aprendizaje, pero tal vez no sea así en el caso de la repetición si los alumnos aprenden más repitiendo un grado" (Banco Mundial, 1996, p. 45) aparece fundamentada, en lo que se refiere al sugerido aprendizaje resultado de la repetición, en la mención de un estudio realizado en Burundi/Kenia y otro en Colombia

sistema escolar.

Dentro de esta perspectiva, han venido ensayándose diversas medidas orientadas primordialmente a los alumnos considerados *en riesgo* (es decir, con diagnóstico de problemas de aprendizaje y pronóstico de potenciales repetidores o desertores): programas de desarrollo infantil o educación preescolar de carácter compensatorio, centrados en el objetivo de *preparar* a los niños para su mejor adaptación a la escuela; incremento del tiempo de instrucción y prolongación de la jornada de clases; grupo y aulas *especiales* y diversas actividades; en fin, de refuerzo escolar, etcétera. Lo que tienen en común la mayoría de este tipo de iniciativas es el asumir la repetición no como un problema del sistema escolar sino como un problema del alumno, necesitado como tal de apoyo adicional y de refuerzo. La *solución* se visualiza, así, como más de lo mismo- más tiempo de instrucción, más tareas, más ejercicios, más tiempo del maestro, etcétera- dado el mismo sistema escolar -los mismos objetivos de aprendizaje, el mismo currículo, los mismos métodos de enseñanza, los mismos criterios de evaluación y promoción, etcétera.

En años recientes, varios países adoptaron la *promoción automática* (una intervención desde la evaluación) como mecanismo salvador para enfrentar la repetición: en unos casos, dicha medida se aplicó a los dos o tres primeros grados de la escuela, o a determinadas ciclos (agrupamientos de dos o tres años), o bien a la primaria completa. Si bien la promoción automática, aplicada en los primeros grados, permite a profesores y alumnos más tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, previniendo de este modo la rotulación prematura de *alumnos con problemas de aprendizaje*, y liberando espacio para los nuevos alumnos que ingresan al sistema, estudios y la propia experiencia práctica revelan los límites -e inclusive los efectos contradictorios- de la promoción automática en ausencia de medidas complementarias y de un cambio más sistémico a nivel de la institución escolar como un todo.

La promoción automática contradice el *statu qua* y el convencional *modus operandi* de la cultura escolar, por lo que generalmente suscita resistencias entre los equipos docentes y entre los propios padres de familia. Ello resulta a menudo en que las regulaciones de la promoción automática sean sólo parcialmente cumplidas o incluso que no pasen de ser letra muerta. La promoción automática o, para el caso, cualquier medida tomada de manera aislada puede disminuir la repetición pero no necesariamente asegurar el aprendizaje. De hecho, varios países han descontinuado esta medida al comprobar un incremento en el número de alumnos que terminan la enseñanza primaria sin haber logrado niveles aceptables de lectura y escritura. Así, empieza a aprenderse que *disminuir la repetición, mejorar la enseñanza y asegurar aprendizajes efectivos* no son la misma cosa y que puede incluso no existir una relación causal entre uno y otro. Empieza asimismo a tomarse conciencia de que la promoción automática, no siendo una solución a la repetición, tiene el mérito de llamar la atención y propiciar un cambio de actitud respecto de ésta.

Antes que un problema en cuanto tal, desde la perspectiva de la lógica escolar, la repetición es una *solución* a muchos problemas. Enfrentarla con seriedad requiere identificar y analizar los problemas para los cuales la repetición se ha planteado históricamente como una (falsa) solución. La universalización de la educación básica y el compromiso mundial de una *educación para todos* implican el reconocimiento de que todos los niños y niñas pueden aprender y que todos -ricos y pobres, en zonas urbanas y rurales, los que hablan la lengua oficial y los que no, los que con y sin familia- merecen las mejores condiciones para hacerla. Si niños y niñas provenientes de sectores pobres y de poblaciones indígenas resultan más propensos a la repetición, dada la combinación nefasta de pobreza en el hogar y pobreza en la escuela a la que están condenados los pobres, tanto mayor la necesidad de mecanismos y estrategias de discriminación positiva para estos sectores. Es esencial convencer a responsables de política, burócratas, directores, supervisores y equipos docentes de que los pobres no repiten porque son *brutos* sino porque son pobres, y de que las causas (y las soluciones) más importantes para los desajustes escolares no están en los niños sino en el sistema escolar.

Educación para todos significa construir una *escuela para todos*, capaz de acomodar las necesidades y realidades de los *niños*, de todos los niños y niñas, dejando atrás la escuela elitista del pasado, diseñada para promover el acceso, la permanencia y la promoción de unos, y la repetición, la deserción y el fracaso de otros.

Tres estudios sobre repetición en la escuela primaria: Honduras, Nepal y Kenia

Un estudio sobre repetición escolar en Honduras

En 1991, el Ministerio de Educación (ME) de Honduras, el Proyecto BRIDGES (del Instituto para el Desarrollo

Internacional, de la Universidad de Harvard) y USAID-Honduras llevaron a cabo un estudio a fin de identificar:

- a) Los factores principales asociados a la repetición en las escuelas rurales del país.
- b) Acciones a tomarse para reducir el problema (según estadísticas oficiales, un estudiante en Honduras requiere, en promedio, 10.6 años para completar un ciclo primario que dura seis años).

La muestra (40 escuelas rurales) fue seleccionada al azar, 20 con los índices más altos y 20 con los índices más bajos de repetición. Se realizaron entrevistas con alumnos de primero y segundo grado (1 894 en total) sus madres y 65 profesores.

Principales conclusiones

- Los alumnos repitentes no aprenden durante el segundo (o tercer) año lo que no aprendieron a la primera vez, en el mismo grado.
- La principal causa para la repetición es el bajo logro académico de los alumnos (según lo reflejado en las calificaciones asignadas por los profesores).
- Los profesores son inconsistentes al aplicar las normas del *ME* en torno a calificaciones y criterios para promover o no a los alumnos.
- Al evaluar el desempeño académico de los alumnos, los profesores conceden mayor importancia al lenguaje y a las matemáticas que a las ciencias naturales o a los estudios sociales.
- El tiempo de instrucción varía considerablemente entre escuelas.
- Las expectativas de los profesores respecto de los alumnos y sus capacidades contribuyen a los resultados de aprendizaje de estos últimos: esas expectativas, a su vez, están condicionadas por la situación socioeconómica de los alumnos.
- El impacto de los libros de texto depende de la disponibilidad o no de ayudas instruccionales complementarias.
- La repetición es más alta en las escuelas o aulas multigrado.
- La experiencia preescolar está asociada a mejores calificaciones.
- Las madres de familia aceptan las decisiones de la escuela.

Recomendaciones

- Aumentar los cursos para actualizar a los profesores en estrategias de enseñanza.
- Aumentar el número de profesores en escuelas pequeñas a fin de reducir el número de aulas multigrado.
- Desarrollar materiales instruccionales que permitan a los profesores una enseñanza más individualizada y un mejor manejo del grupo.
- Capacitar a los profesores en la identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje y en la organización de programas remediales para prevenir el fracaso escolar.
- Trabajar con los profesores a fin de incrementar sus expectativas respecto de todos sus alumnos.
- Ofrecer más programas de educación preescolar para mejorar el potencial de aprendizaje de los alumnos una vez que ingresan a la escuela.
- Hacer más investigaciones para identificar áreas-problema capaces de ser atendidas a través de la intervención del *ME*.

(Fuente: McGinn, Noel *et al.*, *Repitencia en la escuela primaria: un estudio de la escuela rural en Honduras*, Cambridge, Mass., BRIDGES, agosto 1992.)

Un estudio sobre repetición y deserción escolar en Nepal

En 1990, las estadísticas oficiales en Nepal registraban que 60% de los niños nepaleses inscritos en primer grado no continuaban al segundo grado al año siguiente, y que menos de la mitad llegaba a completar los cinco años del ciclo primario. En este contexto, el Ministerio de Educación, Cultura y Bienestar Social (MEC) y USA/D, a través del Proyecto IEES (*Improvég the Efficiency of Educational Systems*, Mejoramiento de la Eficiencia de los Sistemas Educativos) realizaron en 1992 un proyecto de investigación-acción en torno a la repetición y la deserción en la escuela primaria. El objetivo del estudio era identificar:

- a) Los factores familiares, escolares y comunitarios que contribuyen a la repetición y la deserción durante los

primeros grados de la escuela Primaria.

- b) Las acciones que padres de familia, personal escolar y líderes comunitarios sugerían que debían tomarse a nivel comunitario por parte del MEC para reducir la repetición y la deserción en el primer grado.

El estudio se realizó en cuatro distritos con altos índices de repetición y deserción. Se seleccionaron cinco escuelas/comunidades en cada distrito, cuatro de ellas rurales y remotas y una cercana al distrito central. Se entrevistó a 16 personas en cada lugar: dos profesores, seis estudiantes (dos promovidos, dos repetidores y dos desertores), seis padres de familia (dos por cada categoría de alumno) y dos miembros de la comunidad.

En cada lugar se recolectó la siguiente información:

1. Características y opiniones de la comunidad (entrevista con los miembros de la comunidad).
2. Características de la escuela (entrevistas con los directores de escuela).
3. Opiniones de los profesores.
4. Experiencias de los alumnos (regulares, desertores y repetidores).
5. Opiniones de los padres de familia.

Principales conclusiones

- La reducción de la deserción y la repetición en el primer grado es una de las medidas más importantes que puede tomar el Ministerio de Educación para mejorar la eficiencia en la enseñanza primaria y acercarse a la meta de la educación primaria universal.
- Los alumnos repitentes tienen mayor riesgo de abandonar la escuela en el futuro.
- Las percepciones en torno a la repetición varían considerablemente de una comunidad a otra (algunas lo consideran un problema, otras no). Si bien se identifican factores vinculados a la escuela, al alumno y a su familia como factores que contribuyen a provocar tanto la repetición como la deserción, la pobreza aparece identificada como el factor más importante.
- Ofrecer becas a las niñas.
- Organizar campañas de comunicación específicamente orientadas a promover la matrícula de las niñas en la escuela.
- Reforzar las leyes vigentes en relación con la edad propicia para el matrimonio.

(Fuente: William C. Howard, jefe de equipo de investigación, et al., *Primary School Repetition and Dropout in Nepal. A Search for Solutions*; Katmandú; IIES-USAID, octubre 1993.)

Un estudio sobre desperdicio de recursos en la educación primaria en Kenia

A raíz de la firma de los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos* (marzo 1990) y en la Cumbre Mundial en favor de la infancia (septiembre 1990), el gobierno de Kenia emprendió un estudio a fin de buscar soluciones a la falta de acceso, la repetición y la deserción en la escuela primaria. La Oficina de Investigación Educativa (*Bureau of Education Research, SER*) de la Universidad de Kenyatta fue subcontratada por el Ministerio de Educación para hacer dicho estudio, con asistencia de la ODA (*Overseas Development Administration*) británica.

La primera fase del estudio incluyó una encuesta acerca de las percepciones que tienen los profesores, los directores, los líderes educativos locales y el personal central del ministerio en torno a la magnitud y las causas de la no matriculación, la repetición y la deserción estudiantil. Las respuestas se analizaron de acuerdo a:

- a) La prioridad otorgada a los problemas.
 - b) Una lista de opiniones en torno a las causas percibidas y su importancia relativa.
 - c) Comentarios sobre el grado de consenso o disenso en torno a dichos problemas y causas y a su importancia.
- La encuesta se hizo en 10 distritos, uno de ellos Nairobi, la capital.

Algunas conclusiones de la encuesta con relación a la repetición Sobre la magnitud y las causas de la repetición

- En general, más profesores que directores reportan índices elevados de desperdicio escolar en los distintos distritos, lo que indicaría que los profesores están menos inhibidos que los directores en sus respuestas.
- Profesores y directores concuerdan en la jerarquización de los tres problemas, pero las respuestas varían en

los distintos distritos: la falta de matrícula es percibida como el problema principal, pero se percibe de manera diferente la importancia de la deserción y la repetición.

Profesores, directores y personal del ministerio central argumentan que la principal causa de la repetición es la asistencia irregular de los alumnos (ésta es atribuida a su vez a la pobreza, incluyendo los bajos salarios y el trabajo infantil); en segundo lugar mencionan el excesivo énfasis depositado sobre los exámenes, particularmente en los grados superiores. Otras causas significativas mencionadas, pero sobre las cuales no existe consenso entre profesores, directores y líderes locales, son: instalaciones, recursos y personal inadecuados; ingreso de alumnos con sobre-edad o con edades inferiores a las requeridas; inseguridad y problemas del medio; falta de experiencia pre-escolar de los niños; influencia nociva de la coeducación en muchas escuelas; y prácticas y valores culturales negativos.

Sobre las medidas para reducir la repetición

Las medidas principales para reducir la repetición, y que gozan del consenso de profesores, directores y personal del ministerio, incluyen sensibilizar, aconsejar y movilizar a los padres de familia y las comunidades; fomentar la asistencia regular de los estudiantes, educando a los padres en el valor de la educación (algunos recomiendan instaurar la asistencia obligatoria); revisar el currículo (se aduce que éste está sobrecargado); y proveer enseñanza remedial.

Otras medidas recomendadas, pero en torno a las cuales hay discrepancias, incluyen: apoyo financiero a las familias pobres y reducción de los costos de educación; más escuelas, recursos y personal; escuelas especiales e internados para alumnos talentosos; apoyo a los alumnos por parte de padres y profesores; reducir el trabajo infantil y la carga de trabajo para las niñas; y asegurar mayor poder económico a los padres de familia y las comunidades.

(Fuente: Bureau of Educational Research-Kenyatta University/Ministry of Education, *Perceptions and Opinions of Selected Staff of the Ministry of Education Regarding Factors Associated with Wastage in Primary Education in Kenya*. Reporte final, Nairobi, 1994, mimeo)

Torres, Rosa María. (2000). “Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?”.
En *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas*. México: SEP-PRONAP, (pp. 133-146)

POR UNA NUEVA ESCUELA PÚBLICA

Rodolfo Ramírez Raymundo

Introducción

Nuestro sistema educativo, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha, 445 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización. Además de estas medidas nacionales y generales se han puesto en marcha los denominados "programas compensatorios", destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como propósito mejorar la calidad de la educación, entendida en términos prácticos como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones, que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía se enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resultados educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indican que aunque se observan avances importantes el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía. ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Por qué a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento cotidiano de la escuela siguen siendo débiles, cuando no imperceptibles?

De la reforma educativa a la reforma de la escuela

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están cobrando forma concreta en las escuelas y en los salones de clases y, aún más, que varias ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Aún las acciones que llegan directamente al salón de clases como las propuestas para la enseñanza contenidas en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren tampoco se aprovechan plenamente. ¿Por qué aún estas acciones que logran ser conocidas en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente, la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo, es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

En el México de hoy, cuando la gran mayoría de los centros escolares tiene las condiciones materiales para llevar a cabo la tarea educativa (aún cuando todavía existan carencias en equipamiento), ¿cuáles son las condiciones que faltan? Parece que residen en el clima de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres, que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación, mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la

zona escolar.

Al analizar lo que sucede en los planteles escolares -aún cuando no es posible identificar características compartidas por todas las escuelas- y comparar su dinámica interna con las propuestas y demandas de la reforma educativa, es necesario aceptar que para mejorar la calidad de la educación se requiere transformar el funcionamiento cotidiano de cada plantel educativo, es decir, se requiere el establecimiento de una nueva escuela. A continuación enuncio algunas características que, a mi juicio, debe tener la escuela para garantizar que todas las niñas y todos los niños alcancen los propósitos educativos básicos. Algunos rasgos constituyen condiciones sin las cuales no tiene sentido plantearse procesos de innovación.

Los rasgos de la nueva escuela pública

1. Una escuela que funcione regularmente

Esta es la primera característica que todos debemos contribuir a establecer. Mientras sigamos lejos de cumplir el *calendario escolar* establecido en la Ley General de Educación, es prácticamente imposible plantear el mejoramiento de la calidad de la educación y de la equidad de los resultados educativos. Si bien más tiempo escolar no significa necesariamente mayor y mejor aprendizaje, es cierto que mientras menos tiempo se dedique a la enseñanza y al estudio sistemático, el aprendizaje tiende a ser menor.

Actualmente el tiempo que en nuestro país se dedica a las actividades escolares es muy reducido, y muchas veces los profesores señalamos que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos incluidos en los programas de estudios. Pero además de este hecho, *el calendario escolar real* está todavía lejos -y en muchos casos muy lejos- del establecido en la Ley. A las continuas suspensiones por motivos oficiales, sindicales o por derechos establecidos de los profesores, se suman muchas tradiciones en los centros escolares que consideran "normal" y comprensible el ausentismo docente (a veces crónico) y el retardo en el inicio del trabajo cotidiano con cada grupo escolar.

Una nueva escuela debe garantizar, en primer lugar, que los profesores cumplan profesionalmente su obligación laboral esencial, la enseñanza: que todos los días haya clases, y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche óptimamente.

2. Una escuela donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo de alumnos sea la tarea más importante

Este enunciado no requeriría mayor explicación, puesto que se trata de la tarea sustantiva que justifica la existencia misma de la escuela; sin embargo al paso del tiempo, tal vez porque el sistema ha adquirido dimensiones gigantescas y se ha hecho cada vez más complejo, otras tareas han desplazado a la enseñanza y al trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria. El indicador más importante para sustentar esta afirmación es el tiempo que el profesor de grupo invierte en actividades distintas del trabajo sistemático "frente a grupo": el reporte de información administrativa la participación en múltiples programas o actividades "especiales" -promovidas en los niveles federal, estatal, regional, de sector y zona, e incluso por instancias externas al sistema educativo- y la elaboración de los informes correspondientes, así como la atención de múltiples actividades ligadas a tradiciones escolares con débil significado educativo (preparación y realización de ceremonias cívicas, "festividades" y concursos escolares con diversos temas).

Es indispensable tomar medidas para garantizar que ninguna tarea reste tiempo a la enseñanza y que durante el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela participen en actividades educativas interesantes, relacionadas con los propósitos educativos básicos.

3. Una escuela que funcione como unidad educativa (y no sólo como unidad administrativa)

Para cumplir su misión, es indispensable que la escuela funcione como unidad educativa. Los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes, son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, es decir, de aquellas acciones no deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen, para bien o para mal, experiencias formativas. Que la escuela fun-

cione como unidad significa:

- a) Que todas las acciones en el aula y, en la medida de lo posible, las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo; así por ejemplo, si una de las metas más importantes de la educación primaria y secundaria es la formación de lectores (con todo lo que el término implica: habilidad, hábito, gusto) es necesario que este propósito se busque deliberadamente al trabajar todo tipo de actividades escolares, en cada uno de los grados.
- b) Que existan estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y con los propósitos educativos. Imaginen qué sucede con un alumno cuando en un grado escolar trabaja con un profesor cuyo estilo permite que los niños participen, se expresen, se comuniquen más o menos libremente, exploren los libros que hay en la biblioteca o sus propios libros de texto, y en el siguiente grado escolar trabaja con un profesor que entiende que ser disciplinado es ser callado, que cumplir es realizar la tarea que indica el superior aunque carezca de sentido, y que enseñar es dictar los conceptos.
- c) Que en la escuela existan normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven en ella, así como las conductas permitidas y las prohibidas. Estas reglas serían la expresión específica -concreta y adecuada a las condiciones particulares de cada escuela- de los principios rectores de la educación nacional: contribuir a la formación de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos, entre otros. Aunque esta afirmación puede sonar como una demanda excesiva, en realidad se traduciría en reglas mínimas de relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

Aunque en nuestro sistema educativo existen propósitos generales que todas las niñas y todos los niños - independientemente de su origen étnico, social o de su ambiente familiar- deben alcanzar al final de un nivel educativo, en la práctica cotidiana muchos profesores trabajan siguiendo los temas y la secuencia establecida en el programa de cada grado escolar o en el libro de texto, sin tomar en cuenta esas metas fundamentales y la situación de cada alumno respecto a ellas. En muchas de nuestras aulas la clase comienza cuando el profesor señala: "Abran el libro de matemáticas y resuelvan de la página 45 a la 52, después reviso", o bien se prefieren otros materiales con ejercicios simples que son efectivos para entretener a los niños, pero poco útiles para aprender. Asimismo, hay escuelas donde la comunicación entre colegas alrededor de asuntos profesionales elementales es prácticamente inexistente (por ejemplo, no se dialoga con el profesor que atendió el grupo durante el ciclo anterior para conocer a los alumnos y diseñar medidas de apoyo para quienes tienen dificultades especiales). Al final, la imagen que queda de esas escuelas es que, en realidad, lo único que les da unidad es el edificio escolar.

Hacer de cada escuela una unidad educativa, con metas comunes, con estilos de trabajo congruentes entre sí y con los propósitos educativos, con formas de relación estimulantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores exige, desde luego, una eficaz colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una nueva forma de ejercicio de la función directiva.

4. Una escuela donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente

Cuando la tarea de enseñar y educar se asume responsablemente, es decir, cuando el profesor o la profesora sabe que de su trabajo depende que sus alumnos logren los propósitos educativos del grado que atiende y del nivel educativo, cuando se interesa por ellos como personas y se propone "sacarlos adelante", es evidente que el trabajo docente es muy complicado. Veamos, a título de ejemplo, algunas de las acciones que implica atender responsablemente a un grupo de alumnos, y que se corresponde con la jornada de muchos profesores:

Antes de la jornada, aunque sea por un momento, es necesario dedicar un tiempo a planificar las actividades del día: *cómo* interesar a los niños, *cómo* mantener su atención, *cómo* lograr que comprendan tal o cual concepto o avancen en el desarrollo de alguna habilidad, qué hacer con los niños más atrasados, etcétera.

Durante la clase el maestro tiene que verificar constantemente si lo que pensó -y a veces escribió- funciona: ¿los niños se interesan?, ¿entienden las indicaciones?, ¿se involucran en las actividades? Si esto no ocurre, es necesario ajustar el plan sobre la marcha. Cuando alguna actividad funciona es necesario prestar atención a las opiniones, a las preguntas sobre diversos aspectos del tema, y tratar de ayudar a quienes más dificultades tienen. Casi siempre, cualquier profesor se encontrará con algún propósito educativo para el que no tiene estrategias

probadas, además del reto que supone la atención específica a cada uno de sus alumnos.

Ante esta variedad de situaciones, de problemas y de preguntas, la formación inicial -aún cuando hubiera sido de buena calidad- resulta insuficiente; el conjunto de desafíos del trabajo en el aula hace necesaria la colaboración entre los profesores. Pero además, si la escuela ha fijado metas comunes que todos los alumnos deben alcanzar al egresar de sexto grado o ha establecido acuerdos sobre la forma de funcionamiento de la escuela, el trabajo colegiado resulta imprescindible: es necesario intercambiar experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar algunas estrategias comunes, dar seguimiento a las tareas planificadas, etcétera.

La colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo o, en secundaria, de los que atienden a un mismo grupo. Pero estas reuniones deben tener definida la materia de trabajo; de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí. Además, el trabajo en equipo exige habilidades de comunicación, disposición para analizar colectivamente asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje.

De este modo, lo que ocurre en el aula -logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales o formas de trabajar- dejaría de ser asunto privado de cada profesor y se convertiría en asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

Asimismo, al analizar los problemas educativos de la escuela y al intercambiar experiencias exitosas de enseñanza, el personal docente y directivo dispondría- como ya sucede en muchas escuelas involucradas en el proyecto *La gestión en la escuela primaria*- de un espacio de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas externas de actualización, puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela.

5. Una escuela donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad por los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria) y rinda cuentas a los usuarios del servicio

La evaluación del aprendizaje y, más precisamente, la asignación de calificaciones a los alumnos ha sido tradicionalmente una facultad exclusiva del profesor de cada grupo: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar. Esta forma de operar, sumado a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que un alumno logra retener, olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula; si a ello sumamos el hecho de que hasta hace poco tiempo no se contaba con instancias externas a la escuela dedicadas a medir algunos aspectos de los resultados educativos, podemos explicar por qué en nuestro sistema la cultura de la evaluación es incipiente y escasa. Por ejemplo, generalmente los profesores no toman en cuenta los conocimientos que los niños poseen o las habilidades que han logrado desarrollar hasta el ciclo escolar anterior, e inician su trabajo con los primeros temas que el programa marca.

Está todavía más ausente la evaluación de los resultados que obtiene cada escuela; cuando se trata de identificar problemas y sus causas, un hecho que hemos constatado en muchas escuelas es que la primera reacción de los profesores y directivos es explicar las deficiencias en los resultados como producto exclusivo de factores externos a la escuela: desnutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar, pobreza o miseria, sin calibrar la influencia de la escuela y del trabajo del maestro. Al explicar los resultados educativos por la influencia de factores externos, en realidad se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo del maestro tiene poca influencia sobre los resultados que obtienen los alumnos; ello permite "desresponsabilizarse" de los resultados del trabajo docente y educativo en general.

En este campo es necesario que el personal docente y directivo de las escuelas y zonas escolares asuma que gran parte de los resultados que obtienen los alumnos depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela y en cada grupo. De otro modo, ¿cómo se explica el hecho de que alumnos que asisten a escuelas ubicadas en la misma colonia, barrio o localidad obtienen resultados diferentes? Una vez establecido este reconocimiento, es indispensable establecer en nuestras escuelas la evaluación sistemática del aprendizaje, centrada en los propósitos

básicos; esta evaluación debe abarcar aspectos del trabajo educativo tradicionalmente no sujetos a evaluación: el desempeño docente – y dentro de éste, las formas de enseñanza,- la función directiva, la organización y funcionamiento de la escuela, entre otros.

La información recogida en el proceso de evaluación debe ser la base para tomar decisiones que permitan fortalecer lo que se realiza bien, corregir lo que no funciona y emprender nuevas acciones. Sólo de esta manera puede establecerse una estrategia de mejoramiento continuo de la calidad.

6. Una escuela que reconoce el interés y el derecho de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y establece mecanismos para involucrarlos en la misma (sin delegar en ellos las responsabilidades profesionales)

La escuela como institución tiene una misión específica, para la cual se invierten recursos sociales; sin embargo, paradójicamente, en muchas escuelas se considera que las madres y los padres de familia carecen de razones y de legitimidad para intervenir en la tarea educativa. La opinión dominante entre el personal docente y directivo es que la colaboración debe reducirse al sostenimiento material de las escuelas; aún más, entre los dichos que circulan en el medio magisterial-verdaderas claves de la cultura escolar- es frecuente considerar a las madres y a los padres de familia como "armas de doble filo", porque "hoy te apoyan y mañana quién sabe...".

En esta cuestión se mezcla la reivindicación del carácter profesional de la enseñanza junto con la defensa del carácter cerrado de la escuela, institución que funciona, como muchas otras, al margen de la mirada pública. Construir una nueva relación entre la escuela y los padres es una tarea difícil, no sólo por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, sino porque se trata de establecer nuevas reglas que faciliten la colaboración, sobre la base de que cada uno realice la tarea que le corresponde.

Los profesores tenemos que asumir que si la educación y cada escuela se sostiene con recursos sociales, la sociedad, y en primer lugar las madres y los padres de familia, tienen derecho a saber qué ocurre en cada plantel, qué propósitos se buscan con las actividades que se realizan, por qué tal o cual alumno obtiene determinados resultados, etcétera.

Una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acerca del trabajo realizado en la escuela, acepta que su interés es legítimo y los involucra como aliados en la tarea educativa, especialmente en cuestiones que le corresponden: el cuidado de la salud física y mental de los niños, el establecimiento de un ambiente familiar que fomente la seguridad y la confianza de cada niño, el interés por lo que los niños hacen en la escuela. Ello no implica desconocer el hecho de que existen familias o niños en condiciones extraordinariamente precarias, para quienes la escuela es la única opción para convivir en un ambiente sano y para aprender sistemáticamente. La propuesta de convertir a las madres y a los padres de familia en aliados de la tarea educativa no debe confundirse con la delegación de nuestra responsabilidad profesional, lo cual sucede cuando se les pide enseñar a sus hijos los temas que no han comprendido o los que no han sido tratados en clase.

7. Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección

Gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas de ejercicio de la función directiva. Desde cuestiones elementales como el cumplimiento de las responsabilidades laborales (asistencia y puntualidad), el acceso a los recursos educativos de la escuela (libros y otros materiales) y el uso del tiempo escolar, hasta cuestiones menos observables pero igual de importancia: la jerarquía entre las tareas (por ejemplo, la importancia que se concede a los concursos frente al trabajo sistemático y cotidiano con los alumnos en el grupo), la administración de los derechos laborales y de las sanciones que corresponden al incumplimiento de las normas laborales (cuándo se aplican, a quiénes se aplican), el tipo de relación que se promueve entre los integrantes de la planta docente y entre éstos y las madres y los padres de familia. El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar.

Actualmente, y como producto de la dinámica histórica del sistema educativo, muchos supervisores y directores ejercen su función al margen de la misión de la escuela. Como ha sido señalado por quienes han reflexionado sobre su labor, frecuentemente se limitan a transmitir instrucciones superiores, escasamente se involucran en asuntos educativos y, para evitar conflictos, prefieren olvidar una de sus funciones elementales: el mantenimiento de la disciplina en el trabajo, que es sustituida por el "compañerismo".

El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector.

Una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

- a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y para corregir las deficiencias observadas.
- b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.
- c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

Ciertamente, para lograr una nueva forma de ejercicio de la función directiva no bastan cursos de actualización, sino que se requieren importantes modificaciones en las normas, en los procedimientos administrativos y, especialmente, en la relación de los directivos con el sindicato y con las autoridades superiores.

A modo de conclusión

La observación cuidadosa del proceso que han experimentado las escuelas donde el personal docente y *directivo* ha decidido voluntariamente su incorporación al proyecto *La gestión en la escuela primaria*, ha demostrado que es posible transformar varios rasgos de cultura escolar establecida. Sin embargo, es necesario señalar que -pese a los avances que se observan en las escuelas participantes en este proyecto- el establecimiento duradero de estos rasgos demanda medidas de orden laboral y político, administrativo, de formación en el trabajo y de un conjunto de estímulos para el buen desempeño. Así, por ejemplo, es muy probable que profesores y directivos de una escuela que realizan una intensa actividad se desalienten si no encuentran respuestas a su trabajo en las autoridades superiores o si los mecanismos de promoción laboral siguen obedeciendo, como sucede con frecuencia, a criterios ajenos al trabajo académico. Algunas de las medidas indispensables son las siguientes: *a)* establecer mecanismos que garanticen el funcionamiento regular de cada escuela, *b)* reconocer en los hechos que el trabajo más importante, el que justifica la existencia misma del sistema educativo, es el que realiza cada maestro en su salón de clase para alcanzar los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, y que todas las acciones de todas las autoridades deben servir para que este trabajo se realice en las mejores condiciones, *c)* redefinir los mecanismos de acceso y permanencia en los puestos directivos, *d)* consolidar el sistema nacional de evaluación educativa, y *e)* impulsar decididamente la participación social.

Ramírez Raymundo, Rodolfo. (2000). Por una nueva escuela pública. En *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Lecturas*. México: SEP-PRONAP, (pp. 213-219).

EL OFICIO MÁS HERMOSO DEL MUNDO

Michael Durham

A través de las trayectorias de dos profesores, en este artículo -publicado originalmente en el semanario británico *The Observer*- se esboza la imagen de un oficio despreciado y devaluado. La situación es grave, pero el entusiasmo de los maestros sigue intacto.

Son dos profesores, con 35 años de diferencia. Trevor Uff comenzó a enseñar en el inicio de las escuelas comprensivas,¹¹ cuando en los cursos de trabajos manuales se hacían verdaderamente trabajos manuales y no de computación. Nick Simmonds, de 25 años, acaba de iniciar su carrera ingresando en un medio donde reinan las evaluaciones estandarizadas, los establecimientos subvencionados y la reforma de programas.

Muchos maestros se quejan de una situación que, de acuerdo con ellos, nunca ha estado tan mal. Por primera vez desde los grandes movimientos de los años ochenta, los militantes sindicales consideran seriamente iniciar una huelga para mejorar sus condiciones de trabajo y sus salarios. Muchos otros profesores están pensando en dedicarse a un empleo diferente o tomar su jubilación anticipada.

Sin embargo, a pesar de los salarios de miseria y del escaso valor social que parece rodear a la profesión, ésta aún atrae a una cantidad importante de jóvenes entusiastas e idealistas. Parece que los nuevos profesores -por lo demás, mejor calificados- encuentran tanta satisfacción como los mayores. Falta saber si, a los ojos de los mismos maestros, el oficio ha cambiado verdaderamente en el lapso de una generación. Trevor Uff, de 59 años, es responsable del departamento de geografía en un liceo de Colne Valley, Huddersfield, Yorkshire, una de las primeras escuelas comprensivas. A fin de este año escolar, con 35 años de antigüedad -26 de ellos en el mismo plantel- tomará su retiro anticipado. Con su esposa, también profesora, prevé instalarse en Budapest para impartir cursos de inglés durante un año. Nick Simmonds enseña desde hace un año matemáticas y computación en la Langley Grammar School, una escuela mixta de Slough, al oeste de Londres. Tiene su carrera por delante y su ambición es llegar a ser director de escuela.

En la línea derecha del idealismo de los años sesenta, Trevor escogió la enseñanza al salir de la universidad porque deseaba "aportar algo al sistema." Proviene de una familia obrera, obtuvo un título en la Universidad de Southampton y luego realizó estudios superiores de profesor en la Universidad de Londres. "Era la oportunidad de conciliar el deseo altruista de enseñar, de transmitir el saber a otros, con mi afición a la geografía y los viajes." Nick proviene de un medio completamente distinto y ha abrazado un oficio que hoy requiere mayor profesionalización. Estudió la secundaria en un costoso liceo privado, obtuvo el título de ingeniería en Oxford, donde después estudió la formación de maestro. Por su vocación ha rechazado propuestas de empleos más atractivos.

Los dos comparten un apego real a su profesión, sentimiento que difícilmente comprenden quienes no son maestros. Trevor lo explica bien: "Me gusta mucho la enseñanza, es un oficio bello: es el más bello que existe." Nick encontró su vocación después de haber viajado por el mundo: "Es extraordinario ver que te confían un grupo de niños poco dotados para las matemáticas y llevados a obtener resultados sobresalientes en el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) y después oídos decir que eso les ha gustado. Los jóvenes deberían agradecer con más frecuencia pues, cuando lo hacen, es increíble el placer que eso da."

Ciertos inconvenientes del oficio de profesor no han cambiado, por ejemplo, los salarios, aunque se han revisado los tabuladores para revalorizar el pago de jóvenes profesores. Trevor ha permanecido catorce años en el mismo nivel. Hoy, como jefe de departamento gana 26 000 libras por año (208 000 francos libres de impuestos). Nick gana 14 000 libras por año (112000 francos netos) y no tiene muchas esperanzas de mejorar, salvo si cambia de establecimiento o

¹¹ La escuela comprensiva (comprehensive school) o "colegio para todos" fue instituida en los años sesenta como complemento de las escuelas de gramática (grammar schools), liceos para élites en los que se ingresaba tras presentar un examen de selección.

si decide asumir más responsabilidades. Muchos jóvenes de su generación se encuentran en la misma situación. "Mi punto de vista está un poco deformado porque yo salí de Oxford pero, en la ciudad, muchos de mis amigos tienen salarios más elevados y ganan 10 000 libras de prima antes del desayuno. Yo intento no pensar en eso."

En otro tiempo, el estatus social de los maestros era mucho mejor, según Trevor. Aun con salarios bajos, la profesión gozaba de una buena consideración general. Nick es de la misma opinión: "Los niños también se dan cuenta. Ellos saben que no estamos bien pagados. La situación no los motiva para dedicarse a esta profesión." Además, los profesores son considerados como holgazanes que terminan su jornada a las cuatro de la tarde y están siempre de vacaciones. Desde luego, Trevor admite la existencia de ovejas negras en la profesión, "pero los buenos maestros siempre han trabajado duro. Aparte de la jornada laboral, también hay que ocuparse de la revisión de trabajos escolares y de las tareas administrativas." Nick nunca ha contado las horas que pasa en el liceo cada semana. Además de sus muchas obligaciones escolares, atiende las actividades deportivas, que le ocupan hasta las 19:30 horas. "Tengo un horario increíble. Aprecio la libertad que me da el hecho de terminar a las 16 horas, pero al regresar a mi casa continúo con el trabajo, a veces hasta las diez de la noche. Además hay que estar dispuesto siempre, pues siempre hay algo que hacer a último momento, como supervisar un examen o reemplazar a un profesor ausente."

En parte, lo que distingue a la generación de 1995 de la de 1960 es el estrés. Soltero y sin obligaciones familiares, Nick piensa que es muy joven para sufrir tensiones, pero se da cuenta de que se presenta agotamiento entre los profesores. El cansancio de los maestros parece una mala excusa a los escépticos que no son maestros, sin embargo, es la causa de numerosas peticiones de jubilación anticipada. Esto no es lo que motivó a Trevor, pero reconoce que tomó su decisión antes de que aparecieran tales síntomas. Él dejó de laborar justo en el momento en que los programas nacionales de geografía eran objeto de una reforma total. Este punto, la reforma permanente de los contenidos de la enseñanza desde hace diez años, diferencia más radicalmente los años noventa de los años sesenta. Nick no ha conocido más sistema que el GSCE, los programas obligatorios y las evaluaciones estandarizadas. Trevor ha vivido la reforma de la escuela comprensiva, así como los debates sobre la polivalencia de los maestros. La tendencia actual a la reglamentación de la enseñanza apareció cuando termina su carrera.

Sin ser pesimista, Trevor piensa que la generación actual de profesores es menos satisfactoria que las anteriores: "Mis reflexiones son el fruto de los cinco años pasados. La puesta en marcha de los programas nacionales ha limitado considerablemente nuestro margen de acción imponiendo lineamientos y metodologías. Enseñar debería ser un arte, no una serie de reglas. Hoy parece que las prácticas de campo ceden el lugar a la administración... Nuestro oficio se ha vuelto totalmente repetitivo, la moral está muy baja. Sin embargo, no todo es negativo. En estos tiempos se tiene la impresión de estar sobre una gran rueda. Hoy nosotros estamos de bajada, pero dentro de cinco años mi sucesor tendrá, sin duda, más posibilidades. No obstante, ser maestro sigue siendo el oficio más hermoso del mundo."

Dirham, Michael. (1996). "El oficio más hermoso del mundo". En *Revista Básica*,
Número 19, pp. 68-71

EL PROFESOR DEL FUTURO O EL FUTURO DE LOS PROFESORES

Gilberto Silva Ruiz

A lo largo de la década de los años ochenta se señaló que el sistema de educación primaria, en particular el de carácter público, mostraba insuficiencias para formar a los alumnos que requería la sociedad mexicana tal como ésta se gestaba a finales de la década de los años setenta. Asimismo, se afirmaba que ese sistema de educación contribuía poco a atender las necesidades del aparato productivo. Con base en estos cuestionamientos, distintos actores y sectores sociales (intelectuales, representantes del sector empresarial, gobierno federal, legisladores, maestros, etcétera) se dieron a la tarea de reflexionar y plantear sus puntos de vista sobre la problemática educativa del país.¹²

A finales de la década de los setenta, y en convergencia con los lineamientos planteados por la UNESCO, se instrumentaron reformas en el subsistema de educación básica tendente a la reestructuración que, entre otros factores, atendían al desarrollo de estrategias de su descentralización; al establecimiento de órganos de planeación en los niveles estatal, regional y nacional; a la instrumentación de programas didácticos y pedagógicos para la enseñanza, así como a la transformación de las escuelas normales, de manera que se pudiese transitar hacia una reestructuración integral del subsistema. Estos proyectos no lograron cristalizar en su totalidad, en gran medida por la profunda agudización de la crisis económica y social que se inició desde los primeros años de la década de los ochenta.

Sin embargo, la aceleración del proceso de reconversión estructural de nuestro sistema económico, político y social desde los primeros años de la década de los ochenta se encadenó con la inercia de las políticas que se venían instrumentando en el subsistema de educación básica del país: atención a la demanda de crecimiento acelerado de la matrícula escolar, acrecentamiento de la planta magisterial, restricción en los incrementos al salario de los maestros, reducción del gasto social (en especial del destinado a la educación), consolidación de prácticas corporativas en el interior del sindicato magisterial, acrecentamiento de la inequidad local, estatal, regional y sectorial en la atención a la educación, continuidad en la utilización de los planes y programas de estudio, de las políticas de actualización y superación del magisterio, etcétera.¹³

1950	
PAÍSES CON MAYOR POBLACIÓN	
China	554760
India	357561
Estados Unidos	157813
URSS	102192
Japón	83625
Indonesia	79538
Alemania	68376
Brasil	53975
Reino Unido	50616

¹² El Colegio Nacional, Seminario sobre Educación Superior, coordinado por Bernardo Sepúlveda y con la participación de académicos de diversas instituciones, principalmente de El Colegio de México. Sobre el mismo tema, por esas fechas aparecieron dos trabajos de quien fuera secretario de Educación Pública: Fernando Solana *et al.*, *Historia de la educación pública en México*, 2 tomos, SEP/FCE, México, 1982, y F. Solana, *Tan lejos como llegue la educación*, FCE, México, 1982. Posteriormente, en 1983, la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación organizó el Primer Congreso sobre Investigación Educativa.

¹³ La crisis de los años ochenta tuvo su expresión más clara en la caída del Producto Interno Bruto, en la agudización del proceso inflacionario, en la disminución de los ingresos de la clase trabajadora y pérdida de su poder adquisitivo, en el inicio de la llamada desregulación de la estructura económica y productiva, en el adelgazamiento de la participación del sector público en el sector productivo, en la disminución de la participación del sector privado en el conjunto de la economía, en el incremento del desempleo y en el surgimiento de nuevos sectores de la economía como dinamizadores de las nuevas estrategias internacionales.

1998	
PROYECCIONES PROMEDIO VARIABLE	
China	1255698
India	982223
Estados Unidos	274028
Indonesia	206338
Brasil	165851
Pakistán	148166
Federación Rusa	147434
Japón	126281
BanglaDesh	124774
Nigeria	106409
México	95831
Alemania	82133

2050	
PROYECCIONES PROMEDIO VARIABLES	
India	1528853
China	1447730
Estados Unidos	349318
Pakistán	345484
Indonesia	311 857
Nigeria	244311
Brasil	244230
BanglaDesh	212495
Etiopía	169446
República Democrática del Congo	160360
México	146645
Filipinas	130893

Fuente: ONU, 1998 Revision of the World Population Estimates and Projections, ONU, New York, 1998

En este contexto, a principios de la década de los noventa se comenzaron a instrumentar políticas educativas para atender dicha situación de crisis, entre las cuales se pueden señalar las siguientes: a) en mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); b) en 1993 se introducen modificaciones al Artículo Tercero Constitucional, a partir de las cuales se estableció la obligatoriedad de la secundaria y se abrió el camino a la posibilidad de impartir educación religiosa en escuelas particulares; c) en julio de 1993, se sustituye la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación. Todo ello en apoyo al Programa para la Modernización Educativa, del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994).

De manera especial, se pueden sintetizar los ejes centrales del ANMEB en los siguientes aspectos, que se utilizaron como referentes para abordar los objetivos básicos del Artículo Tercero: a) reorganización del sistema educativo (que se concretó en la política de descentralización, conocida como federalización del sistema), b) reformulación de contenidos y materiales (a partir de los cuales se dio mayor importancia a la enseñanza del español, a la consolidación del conocimiento en las matemáticas y al fortalecimiento de la formación científica. También se modificaron los planes y programas de estudio, se elaboraron nuevos libros de texto gratuitos, se pasó de una organización por áreas del conocimiento a una por asignaturas), y c) la revalorización de la función del magisterio, que se centró, entre otros puntos, en el programa Carrera Magisterial, como apoyo al salario del maestro pero también a su superación profesional; enriquecimiento de los programas de actualización y superación de los profesores, apoyada en la creación de los Centros de Maestros, como opción distinta pero no excluyente de las instituciones y los programas existentes; cambio en los planes de estudio de la formación inicial, que comenzaron a operar

hasta 1997; salario profesional,¹⁴ programas de otorgamiento de vivienda y revalorización de la imagen social del maestro.¹⁵

Ahora bien, en este ensayo se analizan las posibles consecuencias de algunas de las políticas educativas puestas en marcha a partir de 1992, su impacto sobre la situación y las perspectivas del desempeño profesional del magisterio.

I. SUPERACIÓN, ACTUALIZACIÓN, EVALUACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Desde hace algunos años, tanto los maestros como la Secretaría de Educación Pública y los organismos sindicales del magisterio reconocieron la necesidad de modificar sustancialmente las instituciones, los contenidos de los programas y las estrategias a partir de las cuales se han puesto en marcha las políticas de capacitación, actualización y superación profesional de los profesores, para asumirlos como procesos académicos permanentes, con el propósito explícito de acortar la distancia entre lo que se transmite en términos de conocimientos científicos, desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas, y los conocimientos de los procesos actuales de cambio social y las nuevas necesidades sociales. Consideraron que era necesario poner el acento en el desarrollo de habilidades y destrezas en correspondencia con los nuevos procesos tecnológicos y organizativos de la producción, así como mantener o adecuar los valores y tradiciones de nuestra visión cultural.

La actualización en tomo de los nuevos contenidos básicos de los libros de texto, en el manejo de información complementaria que permita al profesor enriquecer y ampliar dichos contenidos para responder a las preguntas de los alumnos, padres de familia ya sus propias interrogantes puede o no derivarse de los planteamientos y desarrollos hechos en los libros de texto o de los vacíos que en ellos se detectan, pero sobre todo de la oferta que en diversos espacios se realiza para la actualización y superación de los profesores sobre los nuevos contenidos, y también sobre las nuevas manifestaciones de la sociedad, del individuo, de la familia, de la biotecnología, de la ingeniería genética, de la preservación del medio ambiente o de los avances tecnológicos, etcétera.

El desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas o la transmisión de determinados conocimientos científicos hacia el alumno de educación primaria no se restringe a lo aprendido por los profesores en su formación inicial o cómo lo han entendido y enriquecido a lo largo de su experiencia profesional,¹⁶ sino también a través de lo aprendido y debatido en los cursos de actualización y superación que muchos de los profesores han realizado a lo largo de sus años de trabajo frente a grupo, ahora estructurados en una concepción orientada a potenciar su transmisión y adecuarlos a las exigencias sociales y culturales contemporáneas.

En la actualidad, tanto el profesor como el alumno, aunque en distinto nivel, cuentan con información sobre los problemas de sexo, drogas, condiciones alimenticias, contaminación del medio ambiente, conflictos religiosos, étnicos intra o entre naciones, sobre violencia social, fenómenos naturales, cultura sobre el uso y conservación del agua, problemas bioéticos, genéticos, etcétera, que rebasa ampliamente los contenidos de los libros de texto o que ni siquiera se tocan en ellos. Algunos de los alumnos de educación primaria participaron en la votación de julio de 1997 para emitir su opinión y jerarquizar los problemas más relevantes que enfrentan actualmente los niños. Tanto profesores como alumnos participan en ejercicios de protección o seguridad frente a siniestros naturales, en especial frente a los sismos; en actividades de votación y jerarquización de los problemas más relevantes de la niñez, o en la jerarquización de los problemas del medio ambiente, etcétera. Todo lo anterior reclama que el maestro transmita el conocimiento adecuado, desarrolle habilidades y destrezas para que el alumno pueda organizar, comprender e interpretar dicha información, para lo cual debe contar con programas de actualización permanente, ya no sólo con el fin de dar respuesta puntual a las preguntas de sus alumnos o a sus propias interrogantes, sino a fin de orientar a los alumnos y, eventualmente, a los padres de familia hacia dónde dirigirse para construir alternativas o con quién discutir la forma en que se están revisando los problemas.

Frente a esta situación, se presentan dos grandes retos para el profesor del futuro. Por un lado, actualizarse permanentemente no sólo en el avance del conocimiento científico, de las nuevas modalidades y exigencias de habilidades, aptitudes y destrezas, sino también en el conocimiento de los cambios de nuestra realidad social, de informarse de la dirección y del impacto de estos cambios sobre su práctica profesional. Ahora, además de estar formando a individuos, tiene

¹⁴ Silva, Castelán y Blanco, "La disputa por el salario", *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, núm 5, mayo-junio de 1995, pp. 55-65; Blanco, Silva y Castelán, "La disputa por el salario y carrera magisterial", *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, núm. 10, marzo-abril de 1996, pp. 21-28; M. de Ibarrola, "La disputa por el salario, una mirada adicional", *Básica. Revista de la escuela y del maestro* núm. 7, septiembre-octubre de 1995, pp. 65-71

¹⁵ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) SEP, México, 1992

¹⁶ Con base en los años de docencia, para los profesores del Distrito Federal manejamos, como media de experiencia profesional, 17 años de ejercicio frente a grupo. Cfr. Ibarrola, Silva y Castelán

el reto de atender a ciudadanos y también a trabajadores potenciales o en activo.¹⁷

Lo anterior no quiere decir que el magisterio no se hubiese preocupado por superarse o actualizarse al contrario, a pesar de sus condiciones de trabajo y de disponibilidad de tiempo, ha participado en diversos programas de superación profesional. Así lo demuestran los datos de la investigación aplicada a profesores de educación primaria frente a grupo, en el Distrito Federal: las maestras y maestros egresados de normales públicas, que en la actualidad (1996) tienen dos turnos, en comparación con los egresados de escuelas normales privadas, son quienes mostraron mayor interés por realizar otros estudios después de su formación inicial.¹⁸

Por otro lado, la participación del magisterio en programas de actualización, superación y capacitación, además de haberse integrado a políticas de evaluación y remuneración diferenciada, ha individualizado las actividades y las relaciones de los profesores, ha introducido una nueva lógica organizativa del trabajo del maestro condicionada fuertemente por la necesidad de obtener certificados reconocidos por el sindicato y la SEP para evaluar su participación en dichos programas. Asimismo, ha incorporado el parámetro de evaluación individual del desempeño académico, lo cual ha traído nuevas reglas del juego (tanto académicas como laborales) entre los maestros, ha posibilitado repensar las alternativas de integración de nuevos colectivos dentro del aula, trastocando, incipientemente, la cultura corporativa de vieja tradición en el gremio magisterial, combinándola con nuevos elementos de cultura profesional e individual.

II. LA TECNOLOGÍA COMPUTACIONAL, UNA HERRAMIENTA DE APOYO DIDÁCTICO Y UN FACTOR DE PROFUNDIZACIÓN EN LA DIVERSIDAD DEL MAGISTERIO Y DEL ALUMNADO

El reciente y acelerado desarrollo de la tecnología computacional y de la informática, así como su inevitable y avasalladora incorporación al mundo educativo, introdujo la posibilidad de acortar y optimizar los tiempos en la transmisión de conocimientos, de incorporar al profesor y a los alumnos en el aprendizaje de habilidades y destrezas de acuerdo con las exigencias de las nuevas tecnologías. Esto planteó al sistema educativo ya los maestros la posibilidad de desarrollar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas en la enseñanza de los procesos de construcción del conocimiento científico, de atender a diversos y múltiples conglomerados de alumnos en lugares y tiempos distintos, de almacenar información de diversa naturaleza, de reducir el tiempo dedicado a tareas administrativas, pero también de expresar sus posibles efectos perversos en ambientes como el escolar, donde no se cuenta con la información, preparación y disponibilidad de equipo para incorporarlo con todo su potencial tecnológico.

En este marco se plantea, tanto a las instituciones educativas como al magisterio, el reto de comprender, digerir y manejar la tecnología computacional como una de las opciones para elevar la calidad de la enseñanza en educación primaria, a través del mejoramiento de la capacidad pedagógica y del potencial didáctico de los profesores en su desempeño frente al grupo. La enseñanza de la biología, de la física, de la historia, de las matemáticas, etcétera, se puede iniciar con una didáctica contemporánea, apoyada en la tecnología computacional (imagen, voz, textos, contextos), arrancando desde el planteamiento de los conceptos básicos, esenciales, hasta su ejemplificación en procesos cotidianos, cercanos y comprensibles a su entorno social.

La socialización del uso de la tecnología computacional dentro del aula de educación primaria está muy lejos de ser algo cotidiano y permanente, ello no quiere decir que algunos alumnos y cierto número de maestros no dispongan ya de una computadora y la incorporen incipientemente como apoyo para la realización de sus tareas.

Para unos y para otros, la posibilidad de entender la nueva expresión de la velocidad del tiempo y de la cobertura del espacio es igualmente abismal. Saber que se pueden acortar los tiempos en la transmisión del conocimiento, realizar esa actividad con mayor rigurosidad, desarrollar habilidades y destrezas con la tecnología de punta, son algunas de las posibilidades de potenciación del trabajo del maestro frente a grupo. También son posibilidades de comprender los cambios profundos con que se manejan las dimensiones de tiempo y de espacio.

¹⁷ En relación con esto, sería pertinente revisar el tiempo que se dedica a la superación dentro y fuera del aula y a las actividades dentro del salón de clases, por lo que es necesario redefinir el uso del tiempo del maestro para reorganizar su desempeño e incorporar como parte de su tiempo de trabajo el que se destina a los programas de actualización y superación.

¹⁸ *Ibidem*, p. 143

MAYORES CONGLOMERADOS URBANOS POR TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	
<i>1990</i>	
Tokio, Japón	25.1
Nueva York, Estados Unidos de América	16.1
Ciudad de México	15.1
Sao Paulo, Brasil	15.1
Shanghai, China	13.3
Bombay, India	12.2
Los Angeles, Estados Unidos de América	11.5
Buenos Aires, Argentina	11.1
Calcuta, India	10.9
Beijing, China	10.8
<i>2000</i>	
Tokio, Japón	28.0
Ciudad de México	18.1
Bombay, India	18.0
Sao Paulo, Brasil	17.7
Nueva York, Estados Unidos de América	16.6
Shanghai, China	14.2
Lagos, Nigeria	13.5
Los Angeles, Estados Unidos de América	13.1
Calcuta, India	12.9
Buenos Aires, Argentina	12.4
<i>2015</i>	
Tokio, Japón	28.9
Bombay, India	26.2
Lagos, Nigeria	24.6
Sao Paulo, Brasil	20.3
Dhaka, Bangladesh	19.5
Karachi, Pakistán	19.4
Ciudad de México	19.2
Shanghai, China	18.0
Nueva York, Estados Unidos de América	17.6
Calcuta, India	17.3

Fuente: ONU, World Urbanization Prospects; The 1996 Revision, New York, 1998

La disponibilidad e incorporación incipiente de la computadora desde la primaria, además de introducir un factor más de diferenciación y diversificación dentro del aula y de la escuela, puede convertirse en un elemento más de profundización de desigualdad social, de inequidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a los bajos salarios de la mayoría de la población del país.

	EDAD PROMEDIO POR REGIÓN, 1950, 1998 Y 2050 PROYECCIONES PROMEDIO VARIABLES		
	1950	1998	2050
Total mundial	23.5	26.1	37.8
Regiones más desarrolladas	28.6	36.8	45.6
Regiones menos desarrolladas	21.3	23.9	36.7
África	18.7	18.3	30.7
Asia	21.9	25.6	39.3
Europa	29.2	37.1	47.4
América Latina y el Caribe	20.1	23.9	37.8
Norteamérica	29.8	35.2	42.1
Oceanía	27.9	30.7	39.3

Fuente: ONU, 1998 Revision of the World Population Estimates and Projections, ONU, New York, 1998.

Si bien en la actualidad no todas las escuelas de nivel básico (primaria o secundaria) cuentan con infraestructura computacional y en donde se cuenta con ella difícilmente se le ha incorporado como herramienta de apoyo a la actividad académica del aula, también es cierto que la introducción de la computadora se plantea

como alternativa para la sustitución del profesor frente al aula, lo cual podría ser viable si se restringe la práctica del maestro al desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas, las cuales bien pueden desempeñar un técnico o un "facilitador" de la formación en este nivel educativo.¹⁹

El reto para el sistema educativo, la escuela y el magisterio estriba en participar u ofrecer, respectivamente, cursos de actualización en cómputo a la mayoría de los profesores, incorporarla como una herramienta de apoyo generalizado a las actividades didácticas y pedagógicas dentro del aula. El reto consiste en discernir el papel de la computadora para facilitar la transmisión de conocimientos, hacer más accesible la aprehensión de conocimientos y de información en el alumno y poder discernir el carácter de potenciación de la tecnología frente al conocimiento científico. El reto es introducir nuevos factores de reflexión sobre la velocidad de los cambios, la relatividad y la profundidad de los mismos.

Asimismo, el individualismo, la separación de la formación por grados escolares y las limitaciones de los planteamientos de los libros de texto se constituirán en retos a superar con el uso óptimo de una tecnología como la computadora o los nuevos medios audiovisuales.

Incorporar la tecnología computacional a los procesos de transmisión del conocimiento, del desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas en el niño, la posibilidad de desarrollar formas de organización colectiva del trabajo académico dentro de las escuelas con base en la utilización de las computadoras para generar materiales didácticos sobre conocimiento científico, con la participación de todos los maestros de la escuela para cada uno de los grados de enseñanza, reclama una comprensión amplia por parte de los docentes sobre algunos de los cambios en el uso de esa tecnología, ya que no sólo es una simple herramienta, sino un instrumento que ha simplificado el uso del lenguaje al introducir la imagen y sonido, ha acortado significativamente los tiempos de comunicación, ha individualizado dichos procesos, los cuales de alguna manera están dando la pauta en la definición de las competencias a desarrollar en el infante, como si la relación tecnología-formación fueran las bases fundamentales en la relación enseñanza—aprendizaje.

III. LA REVALORIZACIÓN DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

Uno de los factores que tiene impacto en el magisterio es la disminución del aprecio y la estima social de su función y desempeño profesional, acerca de su papel no sólo como educador; formador, orientador de infantes, sino también de orientador, gestor y mediador en los conflictos entre la sociedad civil y las autoridades locales y federales, en su función de sujeto y actor social en relación con sus problemas y necesidades y con los problemas de orden social.

Contribuir al mejoramiento de las condiciones materiales y espirituales del magisterio para elevar la calidad del desempeño profesional, para atender en el más alto nivel académico la transmisión de conocimiento en la formación de los alumnos exige como eje la revalorización social y profesional del magisterio, así planteado en el ANMEB, y no sólo mejorar las condiciones salariales, materiales y laborales del conjunto del magisterio.²⁰

La revalorización social y profesional del magisterio reclama una revisión de la función y del desempeño docente mínimamente desde tres niveles:

a) Desde la actividad escolar, es necesario revisar su quehacer dentro del aula, en el sentido de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas. Esta labor se realiza, de forma complementaria, en el aula y fuera de ella; si bien la formación del alumno, del ciudadano, del trabajador se efectúa dentro del salón de clase, ahora cobra nueva importancia el aprendizaje de nuevos saberes fuera del aula, fuera de la escuela, lo que permite revalorar el papel y las funciones de la educación y del maestro.

b) Desde el ámbito social, el profesorado desempeña en la actualidad tareas y funciones distintas y distantes de su entorno social, de su comunidad, para dar paso a actividades de orden macrosocial, lo que de suyo tiene impacto en las relaciones y contacto con los alumnos y padres de familia, ya que en la actualidad no sólo es gestor, mediador, consejero

¹⁹ Como un subproducto de la investigación sobre quiénes son nuestros profesores, realizada en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, se obtuvo la información de las escuelas que disponían de computadora, impresora y operador de las mismas; de la muestra, sólo 60 por ciento de las escuelas disponía de computadora, en particular las del turno matutino; en algunos casos no había impresora, pero en la mayoría sólo se utilizaba para actividades administrativas y la manejaban el director o su secretaria, pero no estaba a disposición del profesorado

²⁰ Mejorar las condiciones salariales, materiales y laborales del conjunto del magisterio, que se hallan sensiblemente expuestas a los avatares de las negociaciones salariales corporativas, de la disponibilidad de recursos financieros, del lugar asignado a la educación en la distribución del gasto público, de las condiciones de evaluación del trabajo académico individual, de su disponibilidad para asumir como suyas las propuestas de actualización y superación instrumentadas por la SEP, et cetera

entre alumnos y padres de familia, entre éstos y el ámbito público; ahora, las relaciones se definen por necesidades de conocimiento y de cultura que trascienden a la propia escuela y al mismo tiempo la engloban.

c) En el ámbito de lo político y lo ideológico, es un profesional que ahora cuenta con opciones múltiples de referencia y participación política, que incipientemente reconoce su propia diversidad como base de una acción diferenciada en lo educativo, y también en otros ámbitos, que reconoce que las condiciones del sistema, de las escuelas y del magisterio no se derivan única y exclusivamente de las condiciones y compromisos del magisterio.

La situación particular del profesorado se acompaña con problemas de diversa magnitud social que especifican y condicionan su trabajo frente a grupo, entre ellos se encuentran: trabajar un segundo turno, lo que duplica el número de alumnos atendidos diariamente, desempeñarse en escuelas con diversas condiciones de profesorado y de agotamiento de infraestructura, sin tiempo de reposición entre clase y clase. La labor del magisterio es cada vez más problemática si se considera que el mayor porcentaje del profesorado en general, y en particular en el Distrito Federal, son mujeres, quienes tienen que subordinar sus otras necesidades y tareas a un turno mucho más agotador que el del cónyuge u otro miembro de la familia que trabaje.

IV. SITUACIÓN FINANCIERA REAL DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CONDICIONES DE VIDA DE LOS ALUMNOS Y RETOS PARA EL MAGISTERIO

No se puede dejar de examinar, aunque sea brevemente, las condiciones en que se inscribe la presencia de los alumnos en el subsistema de educación primaria, así como las condiciones de financiamiento para la reposición de la infraestructura del parque escolar, en virtud de que son factores que inciden sobre la praxis magisterial y el desempeño profesional.

Es un enorme problema, y un reto al mismo tiempo, participar de manera central en el proceso de formación educativa de niños cuyas familias, y los profesores mismos, se encuentran en condiciones de pobreza y de extrema pobreza, de donde se derivan problemas de nutrición y salud muy por debajo de los requeridos socialmente como necesarios para participar con plenitud en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se presentan problemas de calidad de vida que contribuyen para que el alumno no concluya sus estudios o, cuando lo hace, ocupa más años de los necesarios o no cuenta con los conocimientos adecuados y suficientes para ingresar a la secundaria o al mercado de trabajo.²¹

Muchos de estos problemas no son sólo de las familias de los alumnos, sino también de las familias de los profesores. Junto con la sociedad y el Estado, los maestros han de encontrar alternativas a estos retos, en el entendido de que son problemas estructurales y de todos, que tienen impacto sobre una parte del proceso social sensible a la realidad y perspectivas de los pueblos: formar recursos humanos en el más alto nivel para enfrentar los retos de una economía perversa de libre mercado.

V. NUEVAS BASES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

Los retos de formar individuos, ciudadanos y trabajadores invitan a repensar la educación en todos sus niveles, pero fundamentalmente las exigencias para el profesorado del futuro en educación primaria. Estos nuevos retos plantean desde ahora una revisión profunda de todo el sistema como una unidad, de las instituciones de Estado, del magisterio, de los padres de familia y del conjunto de la sociedad, para construir una política pública sobre la educación primaria.

La tríada de la relación maestro-alumna-escuela plantea el reto de entender que el proceso educativo ha trascendido ampliamente el mundo escolarizado para abrirlo hacia el conjunto de la sociedad, lo que demanda repensar las bases y los principios educativos bajo los cuales se ha conformado lo que se llama "sistema educativo".

En la escuela se transmiten conocimientos, se desarrollan habilidades, aptitudes y destrezas. Dentro de las familias se transmiten valores, tradiciones, emociones e identidades pero también conocimientos. y se desarrollan determinadas habilidades, aptitudes y destrezas. En las sociedades se transmiten conocimientos, se potencian ciertos valores, habilidades y destrezas. En conjunto, se redefine el papel de la educación como parte del conocimiento que ha de servir para libera al hombre de la condición de servidumbre, de sometimiento, así como para revalorar el significado de la naturaleza y del medio ambiente. Retos para reconstituir los procesos permanentes de superación y actualización profesional, para enfrentar los avances de la tecnología, para atender las nuevas condiciones del trabajo, para crear las bases de una nueva cultura

²¹ Gilberto Silva R., "Acercamiento a una mirada sobre el magisterio», *Educación, fin de siglo*, Tomo 1, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1995

magisterial desde sus propias cosmovisiones.

EXPECTATIVA DE VIDA AL NACER 1990-2050						
Regiones y país	Expectativa de vida al nacer (años)					
	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010	2010-2015	2015-2020
Total mundial						
<i>Ambos sexos</i>	64.4	65.8	67.1	68.6	69.9	71.3
<i>Hombres</i>	62.4	63.7	65.1	66.5	67.8	69.1
<i>Mujeres</i>	66.5	67.8	69.3	69.3	72.1	73.6
África						
<i>Ambos sexos</i>	53.0	54.2	55.8	58.0	60.5	63.1
<i>Hombres</i>	51.5	52.7	54.3	56.5	58.9	61.4
<i>Mujeres</i>	54.6	55.7	57.3	59.5	62.1	64.8
Asia						
<i>Ambos sexos</i>	64.5	66.2	67.9	69.4	70.8	72.1
<i>Hombres</i>	63.1	64.9	66.4	67.9	69.1	70.3
<i>Mujeres</i>	65.9	67.7	69.4	71.1	72.6	74.1
Europa						
<i>Ambos sexos</i>	72.9	73.3	74.3	76.3	76.1	76.8
<i>Hombres</i>	68.9	69.3	70.5	71.6	72.5	73.4
<i>Mujeres</i>	<i>no</i>	77.3	78.2	78.9	79.6	80.2
América Latina y el Caribe						
<i>Ambos sexos</i>	68.5	69.8	71.0	72.1	73.2	74.2
<i>Hombres</i>	65.9	67.1	68.4	69.5	70.6	71.6
<i>Mujeres</i>	71.2	72.4	73.7	74.8	75.8	76.8
México						
<i>Ambos sexos</i>	70.8	71.9	72.9	73.8	74.7	75.6
<i>Hombres</i>	67.8	68.9	69.9	70.8	71.7	72.6
<i>Mujeres</i>	73.9	75.0	76.0	76.9	77.8	78.6
Norteamérica						
<i>Ambos sexos</i>	76.1	76.9	77.6	78.2	78.8	79.3
<i>Hombres</i>	72.7	73.5	74.4	75.1	75.9	76.4
<i>Mujeres</i>	79.4	80.2	80.7	81.2	81.6	82.2
Oceanía						
<i>Ambos sexos</i>	72.8	73.8	74.7	75.6	76.5	77.3
<i>Hombres</i>	70.2	71.3	72.3	73.2	74.1	74.9
<i>Mujeres</i>	75.5	76.4	77.2	78.1	79.0	79.8

Silva Ruiz, Gilberto. (1998). “El profesor del futuro”. En *Revista Básica*, Número 21-22. pp. 35-47

SOBRE EL PROFESORADO

I. Introducción

Plantearse el sentido y alcance de la función del profesor en el final de este siglo es plantearse las posibilidades y límites de la educación en el siglo XXI, especialmente de la educación que acontece en la institución escolar.

Son numerosos los estudios, informes y declaraciones que han abordado diferentes aspectos de la acción pedagógica y de la educación en general desde enfoques prospectivos. Sin embargo, parece como si no fuéramos capaces de integrar en la formación inicial y permanente del profesorado, algunas de las recomendaciones que afectan a su ejercicio profesional y en las que todos coincidimos.

Probablemente el profesor o profesora del futuro o será un auténtico profesional de las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de las personalidades de sus estudiantes y una persona culta y sabia o no lo será. Es en este sentido que defendemos con todo el rigor y profundidad la promoción de una mayor dimensión pedagógica y profesionalidad en el ejercicio del profesorado. Hemos de formar auténticos maestros y maestras. La historia, la sociología de las profesiones, la pedagogía y sobre todo la sociedad en las últimas décadas no han sido justas con el reconocimiento social y cultural del sector de la población que ejerce tales funciones. Pero también es cierto que los aspirantes al profesorado y los que como tal han ejercido no siempre han conseguido con sus hechos corregir tal tendencia.

Todo ciudadano y ciudadana ha tenido como mínimo un profesor o profesora en su vida. Todos y todas hemos vivido el espectáculo de una clase y hemos podido analizar con todo lujo de detalles la representación que en la misma desarrolla el profesor o profesora en el ejercicio de su tarea. Todos y todas hemos crecido recordando a aquellas personas que nos enseñaron, y reconociendo en la intimidad de nuestros recuerdos de infancia y adolescencia, las virtudes, la paciencia, el afecto y también las injusticias, las limitaciones y las pequeñas cosas de la vida que conformaron nuestra existencia a lo largo de los diferentes años de nuestra vida escolar.

Este aprendizaje vital y social genera concepciones ingenuas o no, de lo que es y hace el profesorado. Y estas concepciones, especialmente las ingenuas, son resistentes al olvido, son tozudas y contribuyen en cada persona a elaborar determinadas percepciones sobre el que ejerce de docente.

Curiosamente, estas concepciones son diferentes si se refieren al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, que si se refieren a los tramos postobligatorios del sistema educativo.

Parece como si nuestra insensatez condujera a percepciones que infravaloraran la función del profesorado en las primeras etapas del sistema educativo y que progresivamente fueran concediendo validez y competencia a su función conforme se ejerce en los tramos superiores.

Este fenómeno personal e intransferible de fácil constatación, coincide con una atribución de bondad humana, en su más amplio sentido, al profesorado de las primeras etapas, que hace del mismo, objeto de todo tipo de comprensión social, reconocimiento vocacional y valoración por su contribución en la formación de las futuras generaciones, valoración que, en ocasiones, puede incluso rozar en lo ridículo.

Como pueden imaginarse no son estos fenómenos los que ayudan a reconocer y legitimar lo que a nuestro entender deben ser las funciones y competencias de un profesional que elija y pretenda acceder a la función del profesorado en el siglo XXI.

Tan ridículo es reducir la función del profesorado a ser un mero enseñante como reducirla a una tarea vocacional ejercida por buenas personas guiadas por aún mejores sentimientos y nobles objetivos.

Como en toda profesión la excelencia es imposible sin vocación, pero la vocación por sí misma no genera

buenos profesionales. No se aprende a ser profesor o profesora en el simple ejercicio del desempeño. Es necesario, como en toda profesión, el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que no son naturales en la mayoría de las ocasiones. Y además, es necesario precisamente modificar algunas actitudes y formas de hacer que por su arraigo personal a veces dificultan el ejercicio adecuado y óptimo de su función.

Pero, ¿tenemos clara cuál debe ser su función y, sobre todo, cuál es su ejercicio adecuado? Intentaremos a continuación expresar por escrito nuestras reflexiones al respecto. Nos gustaría que fueran objeto de discusión y debate con la tranquilidad y sosiego que requieren pero a la vez con el sentido de urgencia y necesidad que comportan en la sociedad actual.

Hemos de conseguir hacer atractiva la profesión docente. Sólo las sociedades que valoran a su profesorado y que procuran eficazmente que éste tenga una preparación profesional y culturalmente densa serán capaces de reproducirse como culturas. Y para ello hemos de ser capaces de generar ilusión por el trabajo en el docente a través de un reconocimiento social más firme y real del que se le viene prestando y a través de una presencia del profesorado en ámbitos de reflexión, comunicación y decisión, presencia que sólo podrá lograrse a partir de la excelencia cultural y profesional que pueda reconocerse en los que ejercen la función docente.

La formación de sujetos y la educación de personas como ciudadanos y ciudadanas son objetivos de la escuela y, en especial, de los periodos previos a la incorporación de las generaciones jóvenes al ejercicio pleno de sus derechos en el proceso de construcción activa del bien común.²² Éstos son además objetivos imposibles de delegar fuera de la escuela en el caso de sociedades democráticas y plurales que procuran profundizar en democracia y pluralismo.

Pensar en la escuela como un espacio en el que la formación ciudadana es clave, significa procurar formar personas capaces de construir sus diferentes identidades personales y colectivas, y capaces de vivir juntas y de sentir realmente solidaridad y tolerancia activa con otras identidades, a partir de una construcción activa de lo que somos, de lo que sentimos y de los códigos culturales que envuelven nuestras experiencias y realidades vitales.²³ Y toda esta tarea supone que en la escuela el profesorado debe ser experto en cómo abordar los procesos de adquisición de conocimiento tanto en su dimensión individual e interna como social y cultural. Supone que el profesorado participe de un modelo pedagógico en el que lo individual no puede entenderse al margen de lo social y cultural, a pesar de que los cambios y reorganizaciones internas en los esquemas de interpretación de la realidad sean de naturaleza individual.

Urge una nueva escuela, una nueva forma de entender y de ejercer el profesorado. Debemos procurar establecer con rigor y exigir con convicción condiciones para esta nueva escuela. Una escuela que debe ser garantía de reproducción cultural, de construcción de valores, de gestión de la información, de producción de conocimiento y de desarrollo personal y colectivo de los que en ella participan y de los que forman la sociedad en la que se inserta y en la que adquiere sus señas de identidad.

El problema fundamental que se plantea en la escuela hoyes el de la aptitud del profesorado para el ejercicio de su función en una sociedad que cambia rápidamente. Este problema viene acompañado de una falta de motivación, y también de incentivos que la propicien, para el aprendizaje continuo y el desarrollo personal de los profesionales de la educación y, en particular, de los que ejercen su función en la escuela. Curiosamente este problema es el que se plantea en un elevado número de empresas e instituciones que procuran incrementar cada vez más su calidad.

El antiguo contrato moral latente en las relaciones laborales que consistía en intercambiar seguridad

²² PÉREZ ROJO, J., "Educar ciudadanos", *El País*, 25/12/97, 12.

²³ CASTELLS, M., "Identidades", *El País*, 20/12/97, 13

por lealtad y obediencia es hoy obsoleto, cada vez menos viable y, por supuesto en modo alguno deseable en el ámbito de las empresas que pretenden incrementar su calidad. Las propuestas a favor de un nuevo contrato moral abogan por sustituir la seguridad en el empleo como primer objetivo, por la aptitud para el empleo. No se trata de defender una reducción del empleo en el sector educativo ni mucho menos. Se trata de entender que las habilidades que ayer eran consideradas necesarias y que aún hoy pueden estimarse como valiosas, mañana pueden ser un obstáculo para la renovación y para alcanzar los logros que en nuestra sociedad de la información y de las tecnologías la escuela debe plantearse como retos.

Se trata, en definitiva, de que el conjunto del profesorado y cada uno de nosotros entendamos que la calidad y, sobre todo, la calidad en el mundo escolar no vendrán garantizadas por los responsables de la administración ni por la dirección de las instituciones educativas, sino que requerirán necesariamente una renovación en las habilidades de los que ejercen el profesorado, y sobre todo una disponibilidad al cambio y la renovación como actitud básica para afrontar la función docente de forma eficaz. Lo que hemos de reclamar cada vez con mayor énfasis son acciones desde la administración que protejan y fomenten la aptitud para el empleo. También hemos de reclamar acciones y recursos de apoyo a la tarea del profesorado a través de especialistas, asistentes sociales y educadores. Pero hemos de asumir que la toma de decisiones en el marco del aula y de la institución es responsabilidad de los que ejercen el profesorado y por ello éstos son los responsables del nivel de su buen hacer como profesionales.

Obviamente, en aquellos lugares en los que las condiciones económicas y laborales del profesorado no han alcanzado mínimos equivalentes a los de otros profesionales de igual responsabilidad, todo lo anterior pierde su auténtico sentido y se transforma en un argumento más en defensa del logro de esos mínimos, sin los que es del todo inviable confiar a la escuela las funciones y objetivos que en nuestras sociedades le atribuimos. Sin esos mínimos alcanzados, ni la profesión docente será atractiva, ni el que la ejerza podrá tomar decisiones ni se le podrá exigir que sea responsable de su rendimiento ni que procure la excelencia pedagógica. Lo mismo cabe decir si la sociedad no asume su responsabilidad en el apoyo externo que precisa la escuela y el profesorado en algunos contextos y territorios.

Garantizar protección y aptitudes a través del fomento de aprendizajes y del desarrollo personal del profesorado se conviene, pues, en la primera responsabilidad de las administraciones educativas después de haber alcanzado los mínimos económicos, laborales y de apoyo a los que hemos hecho mención.

Aquellas sociedades que no lo entiendan así o que no actúen adecuadamente para hacer realidad lo anterior estarán dificultando de forma grave no sólo el progreso personal de los profesionales de la educación y de los que en las escuelas aprenden, sino también el de la sociedad en la que la escuela está inserta tanto a nivel económico, como social, cultural y político. Sin maestros cultos y preparados profesionalmente para el ejercicio de su función es difícil construir sociedades cultas y aptas para el mundo del trabajo y la creación en todas sus manifestaciones. Y sin sociedades cultas y preparadas, la sociedad de la información y de las tecnologías no podrá transformarse en la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones a la que todos aspiramos. Tampoco gozaremos de calidad humana porque ésta sólo es alcanzable a través de la sabiduría, de la creatividad, del pluralismo y de la construcción de formas de vida democráticas que impregnen nuestra cotidianidad y que posibiliten condiciones que permitan apreciar como valiosas formas de ser, estar y convivir basadas en la justicia, la solidaridad, la tolerancia activa, la libertad, la honestidad y la dignidad humana.

Pero además, la dimensión globalizadora que imprime carácter en nuestras sociedades puede ser fuente de graves y nuevas diferencias de clase que en lugar de poner al servicio de cada persona el desarrollo económico, científico y tecnológico alcanzado lo ponga al servicio de unos pocos y aborte de por vida su disfrute y participación a otros muchos. La gobernabilidad de los países no será sostenible por más tiempo

en estas condiciones.

Son muchos los actores que intervienen en este nuevo escenario y quizás sea un buen momento para reubicar algunas de las funciones clásicas de la escuela en otros espacios educativos más potentes para ejercer tales cometidos. Pero sin duda la escuela es uno de los actores fundamentales y debe luchar para seguir siéndolo porque es uno de los factores clave en la construcción de un mundo más equitativo.

2. Algunos indicadores socioculturales

- ◆ Sintetizaremos a continuación algunas afirmaciones que hemos desarrollado en otras ocasiones y que nos siguen pareciendo relevantes.²⁴
- ◆ El cambio social y los desarrollos humanos en el dominio de la tecnología y la ciencia están incidiendo a una velocidad muy superior a la del cambio en los currículos educativos y en las formas de hacer pedagógicas. Lo anterior ha provocado necesidades pedagógicas en momentos evolutivos y ámbitos diferentes de la infancia y la juventud y de los ocupados habitualmente por las instituciones educativas.
- ◆ La rigidez de la administración en materia educativa, la lentitud en la puesta en práctica de innovaciones pedagógicas y la actitud conservadora en las formas de hacer pedagógicas de la mayoría de la población docente, son obstáculos que dificultan la adecuación de la escuela al cambio social y tecnológico. La influencia de la familia en la dinámica escolar ha sido conservadora y perezosa ante la transformación de una educación basada en el aprendizaje de conocimientos y destrezas valorados socialmente, en otra basada en el desarrollo de todas las capacidades cognitivas, sensoriales, afectivas, psicomotoras, sociales y volitivas del que aprende. Todo ello ha dificultado la atención que la institución escolar debe procurar en la formación integral y equilibrada de sus alumnos, y en la perspectiva de futuro que toda acción pedagógica comporta.
- ◆ La dinámica social, las formas actuales de vida cotidiana y los cambios en el ámbito de las relaciones afectivas y de la vida en pareja plantean nuevas situaciones de riesgo en la infancia y la adolescencia y en sus ámbitos familiares, restándoles esquemas de referencia. Esta situación se encuentra agravada por el índice de desempleo y el de los ingresos familiares en los sectores más pobres de nuestra sociedad. Es así como se está generando, en definitiva, una mayor población infantil y juvenil en situación de riesgo delictivo o disarmonía entre sus expectativas y sus posibilidades. Entre la población en esta situación hay que considerar también a la población joven sin alteraciones familiares de importancia y a la población adulta en situación de conflicto social, paro o precariedad económica y/o afectiva.
- ◆ El desarrollo humano en los dominios tecnológicos y científicos provoca un desplazamiento profesional que, en una primera y simple aproximación, genera conflictos de adecuación entre la formación profesional que poseen determinados sectores de la población y las necesidades de nuevas profesiones. El sistema social y el educativo en particular, no son capaces de abordar este problema con un cambio curricular en la formación profesional y universitaria a corto plazo. Es necesario desarrollar e intensificar acciones de formación y adaptación profesional en el ámbito de las instituciones laborales y/o comunitarias, con el fin de intervenir oportunamente ante tal problema.
- ◆ A lo largo de la última década, en la institución "escuela" y en la institución "familia" el progresivo respeto a la singularidad y personalidad de los niños y de los jóvenes ha sido una práctica habitual y además positiva. Sin embargo, esta práctica no ha ido acompañada suficientemente de una

²⁴ MARTÍNEZ, M., "Reflexiones sobre la escuela en un medio hipertecnológico e hipercomunicativo", *Revista de Teoría de la Educación*, 1 (enero-diciembre, 1986), Universidad de Málaga, Málaga, 137-146; MARTÍNEZ, M., "Prospección sociológica. Indicaciones curriculares", *Revista de Teoría de la Educación* 2 (enero-diciembre, 1987), Universidad de Málaga, Málaga, 69-79,

educación en el *respeto* a la diferencia y en la tolerancia y la solidaridad. Este hecho plantea problemas de relación entre distintas generaciones e incluso en el interior de cada generación. Estos problemas han aumentado los índices de dominio y/o sumisión en función del gradiente de poder económico, psicológico, social e intelectual de unos sobre otros. Ello ha dificultado el respeto a las minorías, que en principio debe ser una de las consecuencias sociales del respeto a la singularidad y la personalidad individual.

- ◆ Por otro lado, la progresiva concentración del poder de los medios de comunicación de masas y el efecto de los llamados "imperialismos culturales" de signos ideológico diversos, han tenido una incidencia social homogeneizadora, cultura y conductualmente. Es preciso promover acciones que generen actitudes críticas y de liberación ante los sistemas ideológicos de diferentes signos que inciden de forma eficaz en el moldeado de las costumbres, actitudes y valores de nuestra sociedad, limitando el desarrollo autónomo de la persona en su proceso de construcción individual y social.
- ◆ Por lo que se refiere a la distribución del tiempo vital de la persona entre trabajo productivo y tiempo libre, de ocio o de trabajo no productivo, es demostrable y conocido que evoluciona hacia el segundo a costa de una disminución del primero. Este hecho requiere planteamientos pedagógicos profundos que permitan la creación y desarrollo de un tipo de mentalidad, cultura y estilo de vida más acorde con la sociedad actual y, sobre todo, futura.

Por todo lo anterior, creemos social y pedagógicamente necesario abordar dos cuestiones clave. En primer lugar, el análisis y evaluación de la institución "escuela" en orden a su optimización. Entre otros objetivos, debemos considerar aquellas funciones pedagógicas que hay que ubicar fuera del contexto escolar y también aquéllas que están desatendidas y sería necesario que la institución escolar asumiera. De igual forma, debemos analizar aquellas funciones propias de la escuela actual a las que ésta puede renunciar por ser más eficaz el ejercicio de las mismas en contextos no escolares. En segundo lugar, es necesario abordar el diseño y desarrollo de planes de acción pedagógico-social que permitan una intervención puntual y específica, con intenciones de animación, compensatorias, profilácticas o terapéuticas en el marco social y comunicativo y en las diferentes etapas del ciclo vital de la persona.

Estos dos objetivos deben contribuir al desarrollo de aquellas dimensiones que aseguren y optimicen la evolución de la persona. Especialmente deben colaborar con ésta en mejorar su calidad de vida, y en **un** desarrollo humano y educativo que conduzca a su autodeterminación y liberación. Para ello es necesario que la acción pedagógica, tanto escolar como social, incida sobre la persona y fundamentalmente sobre el entorno que colabora en su formación y educación.

La situación actual y las tendencias de futuro señalan, a nuestro juicio, que es necesario un auténtico cambio de mentalidad que suponga aceptar formas de realización personal dignas que comporten grados de autoestima y valoración de uno mismo, óptimas y no ligadas de forma exclusiva al trabajo productivo.

Desde nuestra perspectiva, la institución "escuela" requiere un análisis en profundidad que conduzca a un estudio y evaluación de sus funciones. Entre otras consideraciones y hasta el final de la educación secundaria obligatoria, la escuela debe ir corrigiendo de forma progresiva su exclusiva preocupación por las funciones instructivas diseñadas en función de los conocimientos y destrezas propios de los niveles posteriores del sistema educativo. Es función de las instituciones educativas posteriores tal formación, y es más adecuado abordada de forma intensiva a partir de la edad de incorporación a la vida productiva, ya sea en el trabajo como en el estudio.

La escuela debe ir asumiendo, en el período previo a los dieciséis años, funciones de formación humana, de capacitación en el dominio de lenguajes naturales, formales y artificiales y de potenciación de aprendizajes memorísticos y significativos relativos a las bases e historia de las disciplinas consideradas

básicas hoy y hace décadas. El desarrollo de técnicas y métodos de autocontrol, y el dominio del bagaje de conocimientos y destrezas que faciliten el desarrollo de las dimensiones afectivas, volitivas, expresivas y psicomotoras del alumno, al igual que las de carácter cognoscitivo deben ser objetivos basales de la institución escuela.

La escuela debe conservarse como espacio de libertad, abierto al medio y a sus cambios, pero atenta al mismo, para no desvirtuar su función esencial de formación integral y equilibrada de la persona, al margen de las urgencias sociales y culturales del momento de los adultos que, en muchos casos, no serán las mismas que afectan a los niños y jóvenes de hoy y adultos del mañana.

Es preciso desarrollar planes de acción pedagógico-social y también escolar, que desmitifiquen el valor del trabajo productivo como único medio de realización personal. La educación de la sensibilidad y de las capacidades humanas no relacionadas con la dimensión productiva deben considerarse objetivos pedagógicos básicos, a fin de que sea posible el disfrute y desarrollo personal en situaciones de *tiempo libre no productivo y/o de ocio*. Una función escolar como la planteada en párrafos anteriores puede contribuir de forma eficaz al desarrollo de estas competencias fundamentales a la luz de los estudios más recientes sobre empleo, productividad y calidad de vida.

Si lo que hasta aquí hemos relatado es compartido, el perfil del profesional docente, del profesor, sobre todo en el período de la educación infantil y de la educación obligatoria, debe cambiar, y cambiar sustancialmente, en relación con el modelo del docente instructor y transmisor de conocimientos. Este cambio supone que el profesor debe ser cada vez más un gestor del conocimiento y un mediador de conflictos que un instructor y transmisor de conocimientos. Sin embargo, esto no supone que pueda inhibirse de su función instructiva ni transmisora, ni mucho menos que no precise ser una persona culta. Sólo aquel profesorado formado sólidamente y culto será capaz de entender que su función no consiste en transmitir todo lo que sabe y sí, en cambio, fomentar el conocimiento y la construcción de valores en sus alumnos poniendo a su disposición recursos para gestionar la información y dotarla de significado y recursos para vivir los conflictos, apreciar los valores y construir nuevas matrices de valores.

Es evidente que este cambio en el perfil del profesor para ejercer sus funciones con eficacia, debe implicar cambios en la formación inicial y acciones en el ámbito de la formación permanente, entendiendo ambos tipos de formación como dos dimensiones de un único proceso, y obliga a considerar el perfil del docente de forma diferente a como hasta ahora hemos venido realizando.

3. Sobre las competencias profesionales

Se ha afirmado que a principios de siglo de cada cinco tareas humanas, una se basaba en la palabra y cuatro en las manos. En la década actual cuatro se basan en la palabra y una en las manos y en la próxima década de cada diez tareas, nueve se basarán en las palabras y las ideas y una en las manos.

También se puede constatar que el éxito personal, en su sentido más amplio, hoy se basa en las habilidades comunicativas verbales, por escrito y orales, y en las no verbales; en el carácter interdisciplinario polivalente y multifuncional de nuestros saberes y en el conocimiento de aquellos procedimientos y actitudes que permiten superar las fronteras del espacio físico y cultural y que nos permiten comunicarnos con los otros y entendemos a pesar de nuestras diferentes formas de sentir y de pensar, y de nuestra ubicación espacial.

El conocimiento de nuevos códigos y de nuevas posibilidades y sistemas de comunicación permiten hoy la humanidad no sólo conservar la información y transmitida a otros sino sobre todo seleccionar, organizar y crear nueva información de forma transversal superando las clásicas parcelas que bajo la forma de disciplinas del conocimiento han caracterizado la historia de la técnica, de la ciencia y del saber en general.

Ante este panorama el profesorado ha de ser experto en cuestiones transversales y para ello requiere un

elevado nivel de cultura general y de interés y sensibilidad ante lo nuevo. Para ello el docente ha de ser consciente y estar en condiciones de ser cada vez más gestor del conocimiento que transmisor. Y ha de ser serio entre otras razones porque el crecimiento exponencial del conocimiento no sólo dificulta su adquisición sino que imposibilita su completa transmisión e, incluso, puede hacerla caduco antes de que pueda ser utilizado en su vida activa por quien aprende. Esto no quiere decir en modo alguno que deba ignorar su función transmisora y la necesidad cada vez más notable de lograr unos conocimientos sólidos y bien estructurados en su alumnado. Lo que quiere indicar es que debe ser capaz de seleccionar aquel conjunto de conocimientos y habilidades que por su relevancia sea más significativo.

Todo ello no tan sólo debe suponer un cambio profundo en los programas de formación inicial y permanente del profesorado sino que también supone un cambio en el concepto de poder que la función del profesorado y en especial el ejercicio de tal función implica habitualmente.

Entender que la función de los docentes es la de gestor del conocimiento quiere decir que el poder de aquellos no radicará en la posesión y distribución de la información y sí en cambio, en el saber cómo gestionar ésta y el conocimiento disponible en contextos informativos cada vez más complejos e inabarcables. En esta situación la humildad ante lo desconocido debe ser la primera virtud de un buen gestor del conocimiento y la curiosidad e interés por lo nuevo, actitudes y expectativas necesarias en todo profesional que procure incrementar su calidad docente.

En el caso del profesorado, esto supone entender que su ejercicio legítimo del poder está basado más en la aceptación que los otros hagan de su autoridad como gestor que no en la imposición por su mayor saber. Y ésta no ha sido hasta ahora la característica más notable de las relaciones entre el que enseña y el que aprende.

Debemos enfatizar más el aprendizaje que la instrucción en la escuela. El profesorado ha de reconocer con facilidad, con alegría y generosidad que las fuentes del aprendizaje no derivan sólo de los procesos instructivos y de educación formal sino también de la educación no formal e informal presentes en las situaciones cotidianas de las que participan los educandos en la escuela y fuera de ella.

La función de los profesores y profesoras en la actualidad no se agota en la correcta gestión del conocimiento y el dominio de los contenidos de los diferentes temas transversales. Tampoco es suficiente que el profesorado sea capaz de formar en habilidades expresivas y comunicativas a sus alumnos y alumnas. Su función no puede limitarse ni a las dimensiones más racionales y comunicativas de los procesos de aprendizaje ni al exclusivo escenario del aula. Las relaciones con las familias, la acción tutorial y la atención a las dimensiones afectivas volitivas y de los sentimientos son ejes centrales de su función y trabajo.

Los docentes deben ser capaces de conceder importancia a los contenidos que transmiten y enseñan en la medida en que son recursos adecuados para un proceso de autoconstrucción y optimización humana en el que aprende. Sólo a partir de niveles posteriores a la educación obligatoria, la importancia de los contenidos puede descansar en ellos mismos y en su valor propedéutico para el desarrollo de nuevos conocimientos y destrezas precisas para el ejercicio profesional y/o estudios superiores. Sin embargo y desde este planteamiento, no se puede olvidar la necesaria alfabetización funcional que una sociedad como la actual reclama. Tal alfabetización se ha sofisticado y debe tenerse en cuenta que tal objetivo, el de la alfabetización funcional, en una sociedad de la información adquiere sentido propio.

Pero además el desarrollo de personas capaces de convivir singularmente en una sociedad pluralista y democrática, reclama una especial atención a lo que entendemos por educación moral. Esta temática, a la que nos venimos dedicando de una forma especial, supone acciones pedagógicas orientadas a la construcción de una moral autónoma centrada en el desarrollo del juicio moral y en la construcción personal de valores, pero también centrada en el desarrollo de la fuerza moral que permita manifestar

conductas autorreguladas acordes con los principios y normas morales así elaboradas o vigentes en nuestros contextos sociales. Esta tarea no es fácil y, a nuestro juicio, es básica y guía toda acción pedagógica que procure colaborar en la autoconstrucción de la personalidad de cada educando. El dominio de los conocimientos, técnicas y recursos que facilitan esta tarea es fundamental en el profesorado actual y futuro.

Ciertamente, la función de los docentes es más compleja y diferente de la ejercida en décadas anteriores. No podemos entender lo anterior como una supresión en la formación inicial ni en los criterios de selección de todo aquello que supone el dominio de los contenidos y recursos que han de estar presentes en todo proceso de aprendizaje y/o de educación. El profesorado, además de saber lo que requería su función hace años, debe saber más cosas y, lo que es más importante, debe facilitar aprendizajes en un medio, el del aula y la escuela, más complejo y de forma más contextualizada.

Aspectos y dimensiones como el cultivo del esfuerzo, el de la expresividad en su sentido más amplio, el de la voluntad, el de la tolerancia y el respeto a las personas y los elementos del entorno, así como aquéllos que están centrados en el dominio de los lenguajes naturales y formales y el conocimiento del entorno inmediato y mediato espacial y temporalmente, deben estar integrados en la acción profesional del docente. No cabe duda de que el ejercicio del profesorado es difícil. Por ello no debe resultar sorprendente que se requieran unas condiciones personales y profesionales notables para el ejercicio de esta profesión. Otra cosa es que todos aquellos que la ejercemos estemos al nivel que la función exige. Sin embargo, como ya hemos indicado, la historia de la práctica pedagógica y del magisterio y/o del profesorado nos permite afirmar que la sociedad no ha sido consecuente con las exigencias de calidad de este profesional. Salvo raras excepciones, la sociedad, en su sentido más amplio, ha manifestado en no pocas ocasiones la importancia de este profesional, pero no lo ha tratado ni laboral, ni social, ni económicamente como sería de esperar.

La función docente ha cambiado y los sistemas de selección deben cambiar, a pesar de que la formación inicial y los programas de formación permanente no sean siempre los más adecuados. La selección del profesorado debe atender a unos criterios que procuren adecuar la persona y la formación del candidato al perfil profesional que ha de desempeñar y que, a nuestro juicio, viene señalado por lo expresado en los párrafos anteriores.

El problema de la imagen del profesorado es sin duda uno de los temas que ha ocupado y ocupa a un sector de notables investigadores y pedagogos preocupados por la mejora en la calidad de la educación.²⁵ El malestar docente, la salud mental de los docentes en ejercicio, el acoso social que este profesional vive, y el cansancio que la profesión supone en el sentido más vivo del término, son factores a tener en cuenta tanto en la formación inicial como en la formación permanente y, por supuesto, en los criterios de selección. No olvidemos que la selección de cualquier profesional tiene sentido, entre otras causas, para exigir de este aquello que la institución formadora inicial no ha podido ofrecer por déficit de la misma y, en cambio, es necesario ya para el ejercicio profesional. Así, por ejemplo, el conocimiento de técnicas de inoculación de estrés, es hoy en día un conocimiento necesario para la incorporación del profesorado a su función profesional. El conjunto de técnicas así conocido, así como la de desensibilización sistemática son profilácticas y terapéuticas y a la vez evaluadoras de las capacidades y disposiciones naturales de los docentes ante situaciones de conflicto y ansiedad. Tales situaciones están presentes en el ejercicio profesional de su función y deben considerarse como se consideran en otras profesiones.

Pero no se agotan aquí las consideraciones de carácter social a las que hacemos referencia. La imagen del docente, y fundamentalmente la imagen social percibida a través de las familias, no es siempre la más

²⁵ Es de especial interés la lectura de la obra ESTEVE, J. M., *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Ariel Educación, Barcelona, 1997.

adecuada en función de la valoración e importancia que su función parece poseer y que, a nuestro entender, posee.

Una parte importante de esta imagen social se conforma en las entrevistas entre las familias y el profesorado. Ni la forma de las entrevistas, ni el lugar, ni las competencias de los docentes en estos temas son los más adecuados para el logro de una imagen social conforme a su función ni, por supuesto, para que éstas sean eficaces. No se trata de convertir al docente en un ser inaccesible ni en un terapeuta ni en un vendedor, pero sí de contribuir a un reconocimiento social de su labor pedagógica de orientación y apoyo profesional a la familia fuera del ámbito estricto del aula.

Los docentes deben dominar las técnicas de la entrevista con soltura y naturalidad. En tales situaciones el profesorado desempeña un papel pedagógicamente importante y complementario de su labor en el aula. Especialmente en los casos en los que la entrevista pueda ser conflictiva o atienda a problemas de personalidad, aprendizaje o de relación, la función del profesorado es delicada y compleja. Entendemos que es éste un ámbito de técnicas y conocimientos que el docente debe conocer con suficiencia, y un ambiente en el que se debe saber encontrar con la misma soltura y "saber hacer" que en el ámbito del aula.

Entendemos²⁶ pues que el profesorado debe ser un experto en los siguientes ámbitos:

1. Contenidos y recursos necesarios para facilitar y activar aprendizajes.
2. Tecnologías de la información, documentación y comunicación, y su integración en la dinámica escolar.
3. Contenidos y recursos necesarios para atender el desarrollo moral de sus alumnos y diseñar y conducir programas de educación en valores.
4. Técnicas y recursos que contrarresten los efectos psicológicos de su actividad profesional caracterizada por un nivel de estrés considerable y que afectan a su salud mental.
5. Técnicas y recursos de la entrevista.

Y por último, presentar un perfil de personalidad que evidencie una capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, equilibrio afectivo, grado de autoestima y sentido del humor notables para hacer más cómoda y eficaz su tarea.

En esta obra vamos a concentrarnos en el tercero de los ámbitos y formularemos algunas consideraciones sobre la educación en valores y su integración en la elaboración de los proyectos educativos de centro. Sin embargo, en los párrafos que siguen queremos apuntar algunas consideraciones que a nuestro juicio son necesidades urgentes que debe afrontar la escuela y que afectan en especial al ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación. Obviamente, el resto de ámbitos en los que reclamamos que el profesorado ha de ser experto requieren una urgencia parecida a la que ahora trataremos pero no serán objeto de esta obra. Si destacamos el relativo a las implicaciones de la sociedad de la información es porque creemos que, aunque sea de forma sucinta, merece una consideración que de alguna manera puede entenderse como complementaria del que de forma más extensa desarrollaremos en el resto de capítulos de este libro.

Ampliamos a continuación la forma como entendemos que han de integrarse en los procesos de formación y en el ejercicio profesional, los dominios que hacen referencia a la integración de las llamadas "nuevas tecnologías".

Profundizar en el alcance de este ámbito del ejercicio profesional del docente nos parece especialmente significativo ya que en sociedades plurales, abiertas y tecnológicamente

²⁶ Puede consultarse al respecto lo formulado en MARTÍNEZ, M. (1988) "Selección del profesorado y calidad de educación", en *La calidad de los centros educativos*, septiembre 1988, 599-613, Alicante.

desarrolladas puede suponer un catalizador positivo y potente del cambio de mirada que creemos ha de afectar al profesorado y a su actividad en el final de este siglo y principios del nuevo milenio.

Plantearse la integración de las nuevas tecnologías en los procesos de formación no debe ser sólo un objetivo de carácter instrumental o de carácter propedéutico. La incidencia de las nuevas tecnologías en la dinámica social, en la creación cultural y en el desarrollo económico y tecnológico de sociedades complejas como las nuestras, requiere un análisis de mayor alcance. Intentaremos abordar en los párrafos siguientes algunas de las cuestiones que justifican y permiten entender el ámbito de contenidos informativos, procedimentales y actitudinales afín a las nuevas tecnologías como un ámbito transversal, necesario en todo proceso de formación.

Estructuraremos lo que sigue en tres consideraciones. La primera nos servirá para anotar algunas de las influencias de las nuevas tecnologías en la lectura y la escritura como competencias singulares de la persona. La segunda, para insistir en la función de la voluntad y del cultivo del esfuerzo como valor pedagógico en un momento sociocultural especialmente desarrollado desde el punto de vista tecnológico, pero sólo aprovechable por personas con un alto nivel de constancia. En ambos casos, insistiremos en aquellos aspectos formativos que, aunque parezcan alejados del ámbito de las nuevas tecnologías, son tan necesarios o más que antes para garantizar una formación integral y equilibrada de la persona en sociedades de rápido cambio tecnológico y comunicativo.

La tercera consideración tratará de las implicaciones formadoras que el dominio de las nuevas tecnologías y el de los procedimientos y actitudes que éstas exigen, pueden generar en sociedades preocupadas por mejorar su calidad y también su bienestar en todas las dimensiones y formas posibles. Hasta la aparición de las nuevas tecnologías la humanidad ha jugado con la información fundamentalmente a través de la palabra impresa y del lenguaje oral. Con las nuevas tecnologías hemos de ser capaces de integrar estos modos de jugar con la información con otros nuevos que, sin duda, afectarán y afectan ya tanto a las formas como a los contenidos de nuestras lecturas.

No son pocos los que contraponen la presencia, cada vez más cotidiana, de las nuevas tecnologías y la progresión geométrica que caracteriza el desarrollo tecnológico en los ámbitos de la información y la documentación, con la pérdida de la lectura, el empobrecimiento del vocabulario con todas sus nefastas consecuencias y el declive en la producción de grandes novelas. Otros defienden la vigencia de la novela, a pesar del pesimismo reinante, y sostienen que lo que es vital para la supervivencia de la civilización, lo que es vital para un individuo inteligente, está contenido en los libros y siempre lo estará. Sin embargo, no todos son tan optimistas como los que, aun reconociendo la presencia de los medios audiovisuales y sus lógicas limitaciones para una comunicación precisa y plena en la que las palabras son fundamentales para estimular y potenciar el pensamiento, creen que, a pesar de las nuevas tecnologías, la novela no desaparecerá, el libro impreso continuará y las personas con cerebro e imaginación despiertos siempre leerán, porque estarán sedientas de conocimiento y ansiarán actividad mental.

Y quizás no son tan optimistas no porque la novela pueda desaparecer sino porque la divulgación de las grandes novelas requiere no sólo su existencia sino también lectores. Se ha comparado el futuro del libro con el presente *del* estilo epistolar y el intercambio de cartas. Se lamenta de que con la aparición del teléfono y con la facilidad en el aprendizaje del uso de los mandos a distancia del televisor o de los videojuegos, se aprende antes a usar las nuevas tecnologías que a escribir. Se lamenta también del elevado número de palabras no escritas que, a pesar de ser elemento de intercomunicación personal, jamás quedarán plasmadas negras sobre blanco y jamás podrán ser revividas o reintegradas en el discurso que cada uno genera de forma singular a través de la imaginación. Se afirma que el lector serio desaparecerá de

igual forma que está desapareciendo la audiencia de música clásica, y en especial ocurrirá con las "clases menos educadas".

Los multimedia ofrecen una dimensión que supera las posibilidades del libro como realidad conceptual, aunque dudosamente pueden anularlo. Cada medio tiene su función y su espacio en el mundo hiperinformativo en el que vivimos. Se afirma que no existe razón alguna que impida que la gran mayoría de libros del futuro sean electrónicos, Sin embargo y a pesar de la potencia y expansión comercial de los CD-Rom y de las consultas en línea a través de ordenador, por ejemplo por medio de Internet, y de las posibilidades que a modo de prototipo ya son posibles y que permiten disponer de sistemas para leer obras diferentes sin necesidad de acudir a ninguna librería, no todos los estilos ni todas las funciones que la letra impresa y los libros desempeñan avanzarán de igual forma en su integración en el formato de las nuevas tecnologías.

Así, por ejemplo, la interactividad que las nuevas tecnologías permiten al investigador, al estudioso, al documentalista y al profesional de la comunicación, no supera en modo alguno la interactividad que el libro, novela o ficción, genera en el lector. Probablemente, las nuevas tecnologías satisfarán las necesidades del profesional que precisa un alto nivel de información y el libro será el lugar de mayor fantasía del lector. A pesar de esta visión integradora y también conservadora de lo que estimamos como valioso, se producirán cambios. Cambios que reafirmarán la necesidad de la ficción, pero que constatarán modificaciones en los soportes de determinados "libros", adoptando el formato de pantallas del tamaño de un libro de bolsillo actual con sonido, color y otros efectos especiales. De igual forma, podremos acceder a información complementaria sobre determinados aspectos del contenido de la obra, datos históricos, geográficos y de todo tipo sobre sus personajes y autor; pero también podremos constatar un lenguaje necesariamente más pobre, con frases más breves, con mensajes más directos, menos adjetivos y palabras más "universales" que, vulnerando los cánones de las diferentes normas de cada lenguaje, contribuirán, aún más que en la actualidad, a una pérdida de la riqueza y el matiz en la expresión escrita y oral de nuestras lenguas.

Sin duda, como decíamos, los cambios tecnológicos afectan y continuarán afectando a los contenidos de nuestras lecturas y a los estilos de escritura, Pero además, estos cambios, precisamente porque las tecnologías y los nuevos medios que facilitan están presentes en nuestras vidas diarias y requieren un bajo nivel de esfuerzo para familiarizarnos con su uso, pueden desplazar en el espacio y en el tiempo a otros medios que requieren más constancia y elaboración, como son la práctica de la escritura y de la lectura en sus versiones clásicas. El desarrollo tecnológico en general contribuye, de hecho, a incrementar la tasa real de analfabetismo funcional, y en el caso del derivado de las nuevas tecnologías, este incremento puede ser mayor ya que el usuario debe estar familiarizado con unos conocimientos básicos que permitan comprender su funcionamiento y entrenado para poder utilizado. Ciertamente, esta alfabetización informática es sencilla y requiere poco esfuerzo, pero, en ocasiones, la forma como esta formación inicial se desarrolla condiciona posibles situaciones de autoaprendizaje por parte del usuario o hace que éste aprenda su función de forma mecánica, sin la dimensión dialógica que las nuevas tecnologías demandan y propician.

En todo caso, la formación que se ofrezca no debe pretender tan sólo una simple alfabetización de carácter informático, debe abordar también el aprendizaje de habilidades procedimentales y la conformación de estructuras cognitivas que permitan aprovechar al máximo los procesos de selección, elaboración y almacenaje de la información orientados a su transformación en conocimiento. En no pocas ocasiones hemos caracterizado nuestra sociedad como una sociedad de las tecnologías y de la información y hemos insistido en que uno de los retos actuales de la educación es hacer posible que todos nosotros

seamos capaces de transformarla en una sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. Y hemos insistido también en que esto no será posible de forma espontánea o natural para todos y cada uno de nosotros. Sin el concurso de acciones pedagógicas orientadas a este fin, este objetivo no será alcanzable. Y en la forma de abordar este objetivo hemos de saber integrar el aprendizaje de la lectura y la escritura y, especialmente, su cultivo y potenciación si lo que pretendemos es mejorar la calidad de la educación con el concurso de las nuevas tecnologías. En el ámbito de la información, de la documentación y de la comunicación una persona estará educada si además de estar alfabetizada informativamente, lo está procedimental y actitudinalmente tanto en el dominio de las nuevas tecnologías como en las no tan nuevas pero sí tan necesarias o más que antes de la lectura y de la expresión oral y de la escritura. Es en este sentido en el que el fomento de actitudes positivas hacia el cultivo y enriquecimiento de la expresión escrita y oral y el gusto por la lectura adquiere un relieve especial desde el punto de vista pedagógico. Sin esta especial atención pedagógica en los diferentes tramos del sistema educativo y en el ámbito de la educación familiar, nuestra sociedad, la más potente y rica en posibilidades informativas y comunicativas, puede ser también el escenario en el que la humanidad pierda bienes comunes tan importantes como el de la conversación, el del lenguaje escrito en sus formas más ricas y matizadas, y el de la lectura con sus valiosas aportaciones a la imaginación, la concentración y la ficción que hacen posible la ilusión humana.

Puede parecer alejado de nuestro objetivo pero es, a nuestro entender, un factor determinante en su logro, el cultivo del esfuerzo y la educación de la voluntad. Las capacidades de aprender a aprender y de aprender a emprender" son fundamentales en nuestro momento sociocultural. La transformación de la información en conocimiento y de las tecnologías en medios para la optimización de las comunicaciones humanas tanto interindividuales como intergrupales, requiere nuestra intervención y actividad. Dotar de significación a la información, manifestarnos física, emocional e intelectualmente y guiar nuestras intervenciones con el nivel de autorregulación y autocontrol que convenga en cada caso y que nos permita ser protagonistas de nuestras decisiones, requiere estimular y mantener unos niveles de actividad que no se improvisan sin un cultivo del esfuerzo y de la voluntad. Educar en la perseverancia, además de su valor moral que ahora no analizaremos, es una forma de abordar la formación en el dominio de la información, la documentación y la comunicación que no podemos obviar y que se nos presenta como condición necesaria, aunque no suficiente, para el logro de los niveles de alfabetización que nuestra sociedad hipertecnológica e hiperinformativa presenta.

Hemos destacado hasta aquí importancia de la transversalidad de las nuevas tecnologías en la medida en que afecta a dimensiones de la persona que no podrían identificarse en sentido estricto como dimensiones tecnológicas. A continuación, desarrollaremos algunas reflexiones que pretenden destacar cómo las tecnologías de la información y la documentación, al entenderlas como ámbitos transversales en todo proceso de formación, contribuyen a mejorar la eficacia de nuestras acciones y también nuestra calidad de vida individual y social. Si en los párrafos anteriores hemos insistido en una concepción amplia de lo que quiere decir abordar este tipo de formación y hemos destacado su dimensión transversal porque debería afectar a la persona de forma integral, ahora vamos a destacar cómo este tipo de formación atraviesa al conjunto de la sociedad y el logro de niveles progresivos de formación en los ámbitos de las tecnologías de la información y documentación supone también niveles progresivos de bienestar.

Considerar que algo debe estar presente en todo proceso de formación no puede establecerse si no es a partir del convencimiento de que se trata de una externalidad positiva. Esto quiere decir que no se agota en el disfrute que pueda proporcionar a aquel que lo consume, sino que además tiene un valor añadido que contribuye al bien común del resto de los miembros de la sociedad, sean o no usuarios directos en nuestro caso de tal tipo de formación.

Los economistas afirman que en la medida en que una sociedad dispone de un capital humano que crece actuando como una externalidad positiva estimula su renta *per capita*. Al reconocer a ésta como un indicador central de bienestar se puede afirmar, en términos económicos, que en la medida en que el nivel de formación de una población aumenta lo hace su nivel de bienestar. Ésta es, entre otras, una de las razones que permite entender la educación, en su dimensión pública, como una inversión y no un gasto, porque produce precisamente externalidades positivas.

Nos interesa destacar en especial que, entre otras, las dos formas fundamentales de acumulación del capital humano son el sistema educativo y la formación en el lugar de trabajo, en definitiva, los procesos de formación. También nos interesa insistir cómo el nivel de formación y, en concreto, determinados estilos de formación y de aprendizaje inciden en los niveles de bienestar o de renta.

Siguiendo con el discurso de los economistas, lo que caracteriza en la actualidad a la producción como combinación entre capital y trabajo depende del número de tareas que de diferente calidad concurren en el factor trabajo. En otras palabras, la calidad de cada tarea influye en la calidad de la producción. Esto que parece tan obvio y que es evidente por supuesto en el ámbito de nuestros discursos pedagógicos, es también cierto en los discursos económico-sociales o, por lo menos, en algunos de ellos. Tales discursos deben ser tenidos en consideración de forma especial porque aportan una nueva forma de medir la rentabilidad social de la educación. Lo que se afirma es que el nivel de bienestar o de renta está en función de la calidad promedio de las diferentes tareas que componen el trabajo elevado a un exponente proporcional al número de tareas que lo conforman.

Esta conceptualización permite afirmar que en los sistemas socioculturales en los que el número de tareas es muy elevado la importancia de la calidad es mayor. Pequeñas mejoras de calidad en tareas sencillas tienen una enorme incidencia en la mejora de la eficiencia. En otras palabras, el nivel de formación de los que trabajamos, al margen de la importancia social de nuestras tareas, es muy importante.

La formación actual debe estar presidida por una especial atención a las pequeñas tareas o "subrutinas" que forman los procedimientos que permiten ser eficaz en un proceso productivo. Y es en este sentido en el que el aprendizaje que es posible ejercitar en el ámbito de las nuevas tecnologías se presenta como un factor de calidad no sólo formativo sino también de carácter social y, en definitiva, de bienestar. Las tecnologías de la información y de la comunicación exigen del usuario y aprendiz un discurrir cognitivo y procedimental algorítmico y estructurado que no facilita el error acumulado ni la torpeza en las tomas de decisiones. El proceso de aprendizaje ensayo-error es reforzado adecuadamente en las pequeñas subtareas y en los macro-procedimientos. El ámbito de las nuevas tecnologías facilita el "aprendizaje de actitudes que fomentan prestar atención a la eficiencia en pequeñas acciones sin las cuales es difícil avanzar. Una formación adecuada y completa en el proceder ante situaciones de selección, conservación y organización de información y documentación induce, sin duda, procesos de aprendizaje favorables a la mejora de la eficiencia y de la calidad en el desempeño de las tareas, lo que contribuye a mejorar la eficacia de nuestras acciones.

Además, la presencia de este tipo de estilo de aprendizaje y de formación contribuye a que el futuro profesional se rodee de otros que también lo sean y genere así, de forma complementaria y por razones estratégicas, un valor añadido al nivel formativo del resto de la población.

Es así que es posible entender la formación y todo lo que contribuya a su extensión y mejora como un bien estratégicamente complementario porque induce y genera mayor calidad, mayor producción, mayor eficacia y un más alto nivel de renta y de bienestar.

La carrera por la competitividad no tiene sentido en sí misma, si no es traducible en una carrera por la

calidad. Y toda carrera por la calidad necesariamente supone invertir en formación y, desde nuestra perspectiva, en procesos de formación que supongan el aprendizaje de procedimientos como los que hemos planteado en el ámbito de las nuevas tecnologías. La inclusión de este ámbito en todo proceso de formación de profesorado contribuye, si se aborda de forma adecuada, a una mejora de las condiciones del que enseña y del que aprende para resolver problemas y elaborar estrategias más algorítmicas y elaboradas con menos riesgos de error y de forma más económica y eficaz, en función de los recursos empleados.

Potenciar la expresión escrita y oral, el gusto por la lectura, valorar el esfuerzo, fomentar situaciones que propicien la constancia y aprovechar los recursos tecnológicos para que los procesos de selección, organización y conservación de la información que hoy son posibles, generen actitudes de esmero y preocupación por la corrección procedimental son objetivos a desarrollar en el marco de la escuela.

Quizás la preocupación por la alfabetización informática de hace una década hoy deba relativizarse entre otras razones porque es adquirida informalmente por las generaciones más jóvenes de forma natural. Sin embargo, los objetivos planteados en el párrafo anterior deben ser considerados de forma especial y prioritaria en la escuela.

En los párrafos anteriores hemos destacado algunas de las implicaciones pedagógicas que la sociedad de la información y de las tecnologías plantea a la escuela. Uno de los requisitos para poder ser hábil en la gestión de conflictos de valores y para poder progresar moralmente en una sociedad plural que pretende ser pluralista y democrática es ser hábil en el acceso a la información y en su organización y gestión.

El acceso a diferentes fuentes de información, la comprensión crítica de la misma, el gusto por la consulta de fuentes alternativas a las habituales y el estar habituado a la lectura y, a través de ella, a la activización de procesos de imaginación y de creatividad son condiciones óptimas para el desarrollo de la autonomía personal y, en especial, moral.

El cultivo del esfuerzo y el fomento de la constancia son por su parte excelentes recursos pedagógicos para la educación de las competencias autorreguladoras de la persona y facilitan conductas morales conformes a principios y valores autónomamente aceptados y/o construidos.

Martínez Martín, Miguel. (2000). “Sobre el profesorado”. En *El contrato moral del Profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP, pp. 13-38

CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA

1. Introducción

En los párrafos siguientes centraremos nuestra atención en formular algunas consideraciones teóricas sobre la educación en valores. Nuestra intención es abordar la cuestión de qué condiciones debe reunir la escuela para ser catalizadora y proactiva en la construcción de los valores éticos, personales y para la democracia que deben protagonizar las personas que en ella aprenden. Quizás sea esta cuestión, la de las condiciones que debe reunir la escuela para ser un buen escenario para el desarrollo moral de las personas que en ella conviven, una de las transformaciones educativas que deberíamos destacar como prioritarias tanto por la importancia que posee en sí misma como por lo difícil que puede ser su logro. Sin duda, es una transformación educativa, cuyo logro debe formar parte del compromiso moral, del contrato moral del profesorado, que entendemos debe regular su función educadora. Somos conscientes de que la defensa este tipo de transformaciones no puede abordarse de forma aislada.

Para que las transformaciones educativas propiamente dichas sean eficaces, deben producirse además otras transformaciones socio-culturales, políticas y económicas que son las que harán viables o no las primeras. Esta afirmación es válida en términos generales pero lo es específicamente cuando nos referimos al ámbito de la educación en valores y al desarrollo moral de las personas y los grupos humanos.

El desarrollo tecnológico y los cambios en las formas de relación interpersonal e intercultural en mi mundo conectado informativamente como el nuestro, generan una sociedad de la información y de las tecnologías en la que algunas de las transformaciones que nos planteamos como desafíos deben adquirir la consideración de auténticas mutaciones pedagógicas. Este es el caso de las transformaciones pedagógicas orientadas al logro, conservación y/o profundización de sistemas de vida democráticos en nuestras sociedades y espacios vitales tanto íntimos como institucionales. Convendría que estas transformaciones adquirieran la categoría de mutaciones. Es decir, que fueran cambios que aparecen y se transmiten de generación en generación. El valor de la democracia es apreciado sobre todo cuando falta. Educar en y para la democracia es más arduo y exige más constancia incluso que luchar por la democracia.

Sin embargo y a pesar de la importancia que creemos que debe tener el tipo de transformaciones que propugnamos, no podemos evitar preguntarnos si será posible avanzar como nos proponemos cuando nuestros contextos sociales y políticos siguen dejando mucho que desear.

¿Podemos hablar realmente de educación en valores en contextos en los que los servicios de carácter social orientados a los niveles medios y bajos se deterioran, o cuando los indicadores de violencia, suicidios, robos, etc. aumentan o cuando la imagen profesional y el reconocimiento social y económico del profesorado son pobres o cuando la justicia genera confianza o incluso cuando los responsables de acciones que atentan en contra de los derechos humanos, del futuro de la humanidad o del bien común siguen ejerciendo sus funciones o incluso incrementan su imagen pública? ¿Es posible hablar, a pesar de ello, de valores, de ética y de democracia? Creemos que no sólo es posible sino que es necesario y especialmente oportuno. Por ello lo que a continuación se expone, a pesar de su necesaria dimensión teórica, está construido sobre la convicción de que la educación en valores y las contribuciones al desarrollo moral de las personas y los grupos humanos no son sólo cuestiones estrictamente pedagógicas, sino especialmente sociales y políticas porque afectan al conjunto del escenario en el que crecemos, nos construimos y somos personas.

2. Consideraciones teóricas sobre la educación en valores

Las personas en nuestra construcción inevitablemente estimamos, apreciamos y, en definitiva, valoramos. Educar en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar los valores. Consecuentemente, la educación en valores debe procurar un deuteroprendizaje, un aprender a aprender. Para ello el educador y la educadora y el profesorado en general, debe

propiciar condiciones que favorezcan tal aprendizaje en valores y no tan sólo enseñar valores.

Los sistemas vivos complejos, como es el caso de la persona, en su construcción y evolución intercambian energía e información con su medio. En tales procesos interactivos, relaciones comunicativas, se identifican como vivos y complejos tanto en referencia a su medio interno como externo. Algunos de estos sistemas tienden a agotar todas sus posibilidades de optimización, otros se limitan a algunas de ellas. La fenomenología de la optimización nos enseña que la riqueza, diversidad y heterogeneidad del medio externo y el grado de complejidad del medio interno son factores de evolución optimizante. Y además nos confirma cómo estos factores se implican mutuamente. Las disciplinas que se ocupan de la optimización de los sistemas humanos en tanto que son sistemas que aprenden y que se educan, corroboran lo anterior y enfatizan en especial la función de la relación comunicativa y metacomunicativa, de aprendizaje de contenidos y de aprendizaje de estructuras, que se establece entre la persona y su medio.

Las reflexiones teóricas sobre la educación en valores que desarrollamos a continuación se enmarcan en este contexto y adquieren su auténtico sentido en el marco de una perspectiva sistémica, cibernética y comunicativa que es, a nuestro entender, la que mejor describe e integra los diferentes desarrollos sobre el aprendizaje y la evolución de la persona como sistema inteligente y, en definitiva, sobre la construcción de conocimiento en torno a la persona y su educabilidad.

Esta perspectiva interpretativa o cuerpo de conocimientos sobre la persona en situación de aprendizaje y educación exige un ejercicio de humildad epistemológica al apostar no tanto por una u otra perspectiva psicológica o filosófica, y sí, en cambio, por un modelo comprensivo global e integrador. En él las diferentes perspectivas, escuelas de pensamiento, teorías ó formas de interpretar, describir y explicar el desarrollo de la persona en situación educable, son considerada de acuerdo con sus posibilidades y límites siempre en función de aquella dimensión en la que son más potentes y por supuesto en la medida en que tal interpretación no produce sesgos, espacios oscuros o vacíos en la comprensión y explicación del proceso de optimización humana que es la educación. En ella se encuentran aportaciones psicoanalíticas, co-constructivistas y también conductistas, especialmente cognitivo-conductistas. No podemos olvidar que la persona es un sujeto cognitivo-racional, afectivo, emocional y volitivo-conductual.²⁷ Este triple filtro ha de ser necesariamente integrado en una teoría general sobre la educación en valores. No podemos permitirnos el lujo de apuntarnos a una escuela y prescindir de las posibles aportaciones de las demás, a pesar de que en su especial forma de entender la persona y, en especial, su construcción, no coincidamos en modo alguno. Nos situamos en una perspectiva sobre el aprendizaje que comparte las concepciones del constructivismo en el análisis de la génesis de la actividad mental de las personas, en el de la interacción social y el aprendizaje cooperativo y en el aprendizaje de contenidos que, como en el caso de los valores, no siempre preexisten. Pero a pesar de ello y desde nuestra perspectiva, hemos de reconocer que las personas aprendemos también de forma no canónica o no ajustada a nuestro modelo. No somos conductistas, no somos proclives a las interpretaciones psicoanalistas en su globalidad, pero la persona es interpretada e incluso su educación puede ser descrita de forma eficaz y potente en aras a la construcción de una persona autónoma y libre, también a través de las aportaciones y desarrollos de estas escuelas, perspectivas o líneas de pensamiento psicológico y/o filosóficas. Por ejemplo, las personas no podemos ser interpretadas ni tampoco nuestro proceso de construcción a través del conductismo o del psicoanálisis, por lo menos desde mi punto de vista, pero, sin embargo, nos comportamos en no pocas ocasiones y respondemos al medio interno y/o externo como si el conductismo o el psicoanálisis tuviera razón o como mínimo una parte de razón.

En la forma pedagógica de abordar nuestra acción y, en especial, en el ámbito de la educación en valores debemos ser capaces de integrar diferentes perspectivas aprovechar, las potencialidades de cada

²⁷ De igual forma que es leída y conocida la obra de GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*, Kairos, Barcelona, 1995; convendría recorrer con especial interés pedagógico la obra de Xavier Zubiri, en especial ZUBIRI, X., *Sobre el sentimiento y la volición*, Alianza Editorial. Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1992

una para el logro: de nuestro objetivo: conseguir que la persona esté en condiciones de apreciar valores y de construirse a sí misma social y axiológicamente. Probablemente, una de las obligaciones éticas del pedagogo, es decir, de todo aquel que construye conocimiento teórico y/o práctico sobre la educación con voluntad de transformación y de incrementar la eficacia de la acción pedagógica, sea procurar la integración de las perspectivas antes citadas. La persona es fruto de un diálogo con el medio con su historia, con las otras personas y consigo misma, que difícilmente puede ser comprendida desde posiciones reduccionistas ya sean de carácter disciplinar o de carácter epistemológico.

3. La educación como optimización

De entre los procesos educativos que afectan a la persona y que posibilitan su optimización, algunos afectan a unas dimensiones de la persona y otros a otras. En nuestra perspectiva teórica sobre la educación distinguimos cuatro niveles de optimización humana o cuatro dimensiones de la persona que en su proceso de construcción son actividades mayor o menor intensidad. Estas son las dimensiones codificativa, adaptativa, proyectiva e introyectiva. Propiamente pueden concebirse de forma aislada sólo a efectos didácticos o expositivos. Se trata de cuatro dimensiones que se integran en el mismo orden en que han sido enunciadas y que suponen por su complejidad diferentes familias de capacidades, procedimientos y recursos humanos susceptibles de ser potenciados en las interacciones sujeto-medio interno y externo y que al serlo contribuyen al desarrollo optimizante de la persona²⁸.

DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN COMO OPTIMIZACIÓN
Codificativa
Adaptativa
Proyectiva
Introyectiva

La primera; optimización codificativa, hace referencia a nuestras capacidades para captar la información, entender los contenidos informativos, en su sentido más estricto, y los sistemas conceptuales más elementales.

La segunda, dimensión adaptativa hace referencia a la conducta y formas de proceder, a aquello que permite que la persona sea capaz de autorregular su comportamiento o forma de proceder de cualquier tipo, para adaptarse a patrones ya establecidos.

La tercera, dimensión proyectiva, permite, además de adaptarse a estas normas externas, que la persona sea capaz de crear sus propias normas y actuar en función de éstas. Es una dimensión fundamental y fundamentante en el proceso de construcción y optimización humana, ya que implica la capacidad de crear un orden en nuestro entorno, con el fin de hacer significativa la información, construir nuevos esquemas de acción y dotar de significación al proceso de selección y procesamiento de informaciones nuevas.

La cuarta, dimensión introyectiva, además de crear patrones o valores, permite que la persona sea capaz de darse cuenta de que es ella misma quien está actuando. Es la dimensión más importante de la persona, ya que es la que la hace y permite ser consciente, es la condición necesaria para que puedan iniciarse procesos de autodeterminación personal y de liberación, imposibles en sistemas que carezcan de esta dimensión. Es la más próxima a lo que identificamos

²⁸ MARTÍNEZ, M., *Inteligencia y educación*. PPU, Barcelona, 1986.

como conciencia y autoconciencia, ya que no se trata únicamente de que la persona se dé cuenta de que actúa, sino también de que ella es la que está pensando que ella es la que está actuando. Nos estamos refiriendo, y perdonen el juego de palabras anterior, a uno de los clásicos problemas de los primeros tiempos de la inteligencia artificial; y más concretamente al de la máquina de Turing, cuando se pretendía averiguar precisamente si las máquinas podían pensar. Ciertamente es ésta una de las características más genuinamente humanas.

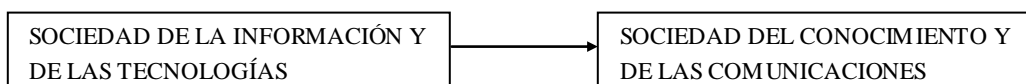
El sistema formado por el medio externo al sujeto, incluyendo en él el subsistema "escuela", el subsistema "medios de comunicación" y el subsistema "familia" entre otros, ejerce sobre todo un efecto conformado y educador de la persona que afecta de forma eficaz, en el mejor de los casos, las dimensiones codificativa y adaptativa. En cambio son menos las ocasiones en que las que podemos identificar situaciones educativas que procuran afectar a las dimensiones proyectivas e introyectivas. Si bien es cierto que en las declaraciones oficiales o en los discursos teóricos de profesionales de la educación, y de la política educativa, tales dimensiones son consideradas e incluso son destacadas como dimensiones más singulares y genuinas de la persona, en cambio en la práctica pedagógica y en los escenarios cotidianos de la vida escolar, de la del escolar ante los medios y en su vida familiar, tal afirmación resulta difícil de constatar y de identificar realmente con la frecuencia que creemos sería deseable.

En este sentido creemos que es urgente apostar por modelos de educación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por lo tanto, que presten un especial interés a las dimensiones menos contempladas por el normal discurrir de la dinámica social y cultural y que son las dimensiones proyectiva e introyectiva de la persona.

Las dimensiones proyectiva e introyectiva están impregnadas de valores: la primera porque es la capacidad para crear patrones y organizar nuestro entorno; la segunda porque es la capacidad para ser conscientes de que nosotros somos los que creamos los patrones. Nociones como las de imputabilidad y responsabilidad,²⁹ tan demandadas socialmente en la actualidad, son nociones que hacen referencia a capacidades íntimamente relacionadas con ellas.

Estamos en un mundo donde estas dos dimensiones son tan necesarias como saber leer y escribir. Social y culturalmente nuestra sociedad necesita personas hábiles en la construcción de valores, en saber organizar su mundo para ser los protagonistas, y hábiles para ser conscientes de que son ellos.

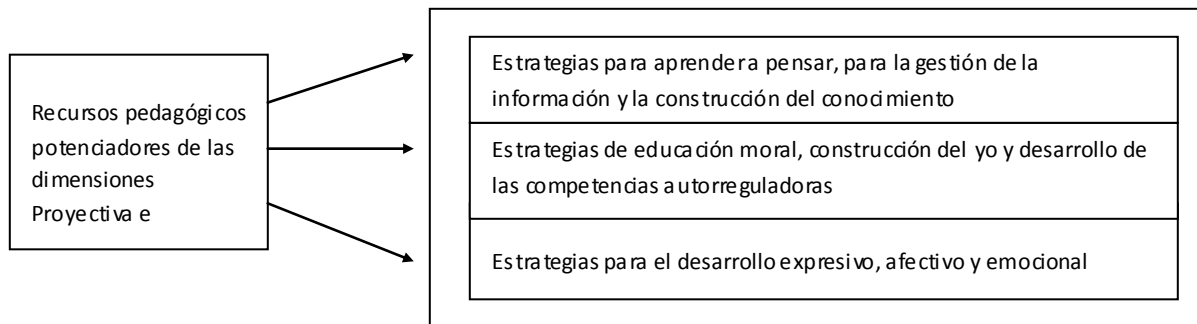
Para ello es necesario un cambio en las formas de abordar la educación y en las condiciones que hacen posible y eficaz la función de la escuela en las sociedades de la información y de las tecnologías como las nuestras. La opción es clara: a favor de una educación para todos y todas que desarrolle al máximo sus potencialidades, que seguro son diferentes, de forma que esta sociedad de la información lo sea del conocimiento y que las tecnologías sean un factor de desarrollo y de comunicación para todos y todas; o a favor de una sociedad elitista donde sólo los mejores sean capaces de transformar información en conocimiento y de utilizar las tecnologías. Si optamos por la primera vía: la urgencia en incrementar la inversión en educación y en mejorar la autoestima del profesorado es evidente. Pero además es necesario cambiar la mirada del profesorado, lo que supone ofrecerle recursos adecuados, estrategias oportunas y conocimientos para entender que su función no es tan sólo la de enseñar, sino sobre todo la de hacer posible aprender.



El profesorado a través del ejercicio de su función deberá propiciar condiciones para apreciar valores,

²⁹ JONAS, H. (1979). *E/principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Herder, Barcelona, 1989

gestionar el conocimiento, mediar en los conflictos, catalizar positivamente la expresividad humana a través de las formas verbales y no verbales que permiten nuestras manifestaciones artísticas, físicas, sentimentales y afectivas. En definitiva, deberá potenciar aquellas dimensiones de la persona que supone creación de un medio propio, reconocimiento de sí misma, posibilidad de autodeterminación y liberación personal, y transformación de la información que nos envuelve en información significativa, es decir, conocimiento.



Esta tarea, este cambio de mirada en su función, no debe oponerse al trabajo sobre las dimensiones codificativa y adaptativa. Estas últimas, reconocidas como fundamentales por la historia de la escuela y de la educación familiar y cívico-social, ha de permitir que la persona aprenda sistemas de signos, lenguajes, y esté en condiciones de regular su comportamiento y sus modos de procesar la información en función también de patrones externos, establecidos a priori y no siempre creados de nuevo por la propia persona.

Todo lo comentado hasta ahora es válido en cualquier época histórica y ha sido, más o menos, tenido en cuenta por educadores y maestros a lo largo de generaciones y generaciones. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, de la importancia declarada sobre la educación en valores se ha derivado un tipo de educación fundamentalmente verbalista, sin incidir ni atender aquellos aspectos más directamente relacionados con la acción y el comportamiento. Los niños, niñas y adolescentes son capaces de hablar y hablar durante minutos y minutos sobre lo que está bien o está mal y, en cambio, no saben o, no están entrenados para cambiar su comportamiento y adecuarlo a aquello que estiman como valioso. Quizá imitan fielmente lo que hacemos los adultos. El actual problema de la educación en valores no es únicamente de carácter informativo, sino fundamentalmente actitudinal y conductual. Por lo tanto, el trabajo pedagógico no debe limitarse a la incorporación de contenidos informativos, sino que debe centrarse fundamentalmente, en el trabajo sobre actitudes y procedimientos; sin olvidar los primeros.

4. Propuesta de mínimos para educar en valores

Cuando nos preguntan si es posible educar en valores y afirmamos que sí, a continuación se nos plantea siempre la siguiente pregunta: ¿qué valores podemos enseñar si además queremos ser respetuosos con las diferentes formas de vida, visiones del mundo o concepciones de la persona, que coexisten en nuestras sociedades y en el interior de cada una de ellas?

Una propuesta de educación en valores no consiste únicamente en proponer qué valores queremos enseñar. Consiste fundamentalmente en proponer qué condiciones ha de reunir la institución educativa, escuela, colegio o instituto, para que sea un escenario óptimo en el que la infancia, adolescencia y juventud que en ella aprenden, puedan desarrollar todas aquellas dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar, estimar, aceptar y construir singularmente valores.

Educar en valores es ante todo proveer de condiciones, generar climas y ayudar, como el andamio lo hace al que trabaja y construye, a recrear valores, generar formas nuevas en las que se encarnen valores ya existentes, crear nuevas formas de estar y valorar su vida y orientar para que el que aprende sea capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo sino además ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos.

Pero también educar en valores quiere decir desarrollar en la persona valores morales que, por ser nuestras sociedades abiertas y plurales, permitan vivirlas y profundizar en ellas a lo largo de toda la vida como sociedades pluralistas y democráticas. Esto quiere decir creer y actuar conforme a ello, en la

diferencia, como factor de progreso y en lo plural como algo valioso porque genera ruido, conflicto, posibilidades de crecimiento y creatividad tanto individual como colectiva. Y además supone reconocer lo singular, lo minoritario y lo diferente en igualdad de condiciones y de dignidad que lo frecuente, lo mayoritario y lo establecido como normal aunque sólo sea así por razones estadísticas. Y consecuentemente también quiere decir que creemos en una sociedad democrática no sólo formal sino especialmente dialogante y radicalmente ética. Una democracia así concebida supone que los actores que en ella participan se conceden confianza mutua, activa, se otorgan autoridad moral y se reconocen como actores que proceden abordando los conflictos a través del diálogo, en situaciones transparentes y en las que se tienen en cuenta los intereses de todos los afectados. Y ello, a pesar de que los conflictos no se resuelvan y los intereses de todos no sean igualmente satisfechos en la elaboración y toma de decisiones colectivas.

Por todo lo anterior nuestra propuesta de educación en valores supone la promoción, defensa y recuperación de una educación en valores mínimos que por el hecho de serlo deben entenderse como garantía de convivencia de aferras de educación en valores de máximos en sociedades pluralistas y democráticas.³⁰ Esta exigencia pedagógica de mínimos no puede entenderse jamás como una propuesta antropológica o como un modelo de persona en modo alguno. Debe entenderse como la garantía de una construcción personal en la que influirán otros agentes educativos además de la escuela a través de sus ofertas de máximos. Las iglesias, las organizaciones políticas, el mundo del trabajo y el de los sindicatos, los medios de comunicación, los modelos de connotación moral que presentan los líderes sociales, culturales y políticos, y por supuesto, los iguales y la familia en especial, incidirán sobre la infancia y adolescencia procurando la reproducción y conservación de sus matrices de valores de forma natural, lógica en ocasiones e incluso legítima en algunas de ellas. Pero ello no es obstáculo, sino al contrario, factor de la necesidad de educar en unos valores mínimos que garanticen la construcción autónoma en situaciones de interacción social de las personalidades que hoy aprenden en la escuela y que mañana serán ciudadanos y ciudadanas de sociedades que procuran profundizar en la democracia y construirse con base en el pluralismo, la búsqueda de niveles progresivos de justicia, solidaridad y equidad y promotoras y defensoras de, la dignidad y reconocimiento en condiciones de igualdad de las personas que las conforman al margen de la coincidencia o no de valores, concepciones de la vida, de la trascendencia y de sus misiones en este mundo. Son necesarios unos mínimos y son inevitables si queremos proponer legítimamente nuestros máximos. Aquellos que insisten en que esta educación ética de mínimos es impresentable, reduce al hombre y a la mujer en su dignidad e imposibilita, por ejemplo, plantear cuestiones como las relativas a la trascendencia u otras de menor importancia, pero de evidente relevancia para la persona en su proceso de aprendizaje y formación infantil y adolescente, están equivocados o interesados en confundir al simplificar lo antes afirmado y caricaturizarlo sin fundamento ni conocimiento de causa.

Sólo la ignorancia y la falta de reflexión, ciertamente atrevidas, pueden justificar a aquellos que de buena fe opinan de esta forma. Sólo una oferta obligada de mínimos laicos pero respetuosa con lo confesional y lo no confesional, son garantía de la convivencia de máximos en sociedades pluralistas y democráticas. Esta moral secular que se propone permite potencialmente formar personas más creativas, protagonistas, autoras y dueñas de sus vidas, aceptando matrices de valores existentes, recreándolos

³⁰ El Programa Educación en valores del ICE de la Universidad de Barcelona, coordinado por M. Rosa Buxarrais, ha permitido someter a debate y discusión muchas de las propuestas que desarrollamos en este apartado a través de nuestra participación a lo largo de los últimos años en actividades de formación permanente del profesorado en centros de profesores de diferentes comunidades autónomas, en centros de recursos y en equipos de profesorado de centros públicos y privados de Catalunya. De igual forma; ha facilitado la colaboración del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) con la OEI en los Talleres, subregionales que sobre Educación en valores y democracia se han celebrado en Santo Domingo para los Ministerios de Educación de Centroamérica, Caribe y México en septiembre 1993, Santa Fe de Bogotá para los de los países andinos en abril 1994 y en Santiago de Chile para los del Cono Sur en septiembre de 1994. En la actualidad estamos colaborando con los equipos técnicos de los Ministerios de Educación de Chile, Guatemala, Salvador, Paraguay y Colombia para la integración de la educación en valores en el currículum de la educación obligatoria, en la formación del profesorado y en la elaboración de materiales curriculares sobre, el tema. En el marco de la colaboración entre la OEI y la Universidad de Barcelona hemos elaborado la colección de ocho videos sobre la educación en valores orientados a la formación y capacitación del profesorado: BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; COROMINAS, A. (Drs.), *Colección de videos sobre Educación en valores*, 8 unidades, OEI-MEC-A.TEI, Madrid, 1997.

parcialmente o creándolos de nuevo.

Pero, ¿cuáles son esos mínimos? Podríamos contestar que son los que contemplan constituciones de los países democráticos, no sólo formal sino vivencialmente, y las declaraciones de derechos humanos, o de la infancia en particular. Pero no es suficiente. Quedaría bajo esta respuesta la duda de si éstos han sido obtenidos como resultado de un proceso e referéndum o votación parlamentaria y, por lo tanto, no gozan necesariamente del carácter ético y moral que deben poseer.

Estos mínimos son valores morales, es decir, valores que a diferencia de otros dependen de la libertad humana, sólo pueden referirse a seres humanos, y contribuyen a hacer más humana nuestra convivencia social. Nos estamos refiriendo a valores como libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad de acuerdo con Adela Cortina,³¹ al integrar la clasificación de Max Scheller con las consideraciones de Ortega y Gasset. Pero deberíamos añadir a estos valores, que siendo morales son susceptibles de ser enraizados y encarnados de diferentes formas en las diferentes sociedades y culturas, algunos criterios que guíen el establecimiento de condiciones para la acción y la práctica pedagógica del profesorado. Estos criterios son a título de condiciones mínimas, necesarios pero no suficientes, para educarse en valores como personas. Son tres los criterios que a nuestro entender son fundamentales en sociedades pluralistas y democráticas que hacen de la defensa y promoción del pluralismo y del respeto a la diferencia y del ejercicio democrático no sólo una forma de gobierno, sino una manera de vivir cotidianamente y de crecer como personas tanto individual como colectivamente.

Estos criterios son: en primer lugar, el cultivo de la autonomía personal y de todas las capacidades de la persona que le permiten resistir la presión colectiva e impedir la alineación de su conducta; en segundo lugar, la disponibilidad hacia el diálogo como la mejor forma, la única forma legítima, de abordar los conflictos y las diferencias en torno a aquellas cuestiones en las que no coincidimos y en tercer lugar, el cultivo de aquellas disposiciones volitivas y emocionales de la persona que le permiten ponerse en el lugar del otro y perseverar a través de la constancia y el esfuerzo para aceptar y respetar la diferencia, no necesariamente compartida, como valiosa y como una forma de tolerancia activa capaz de ser aplicada a las diferentes esferas actuales y futuras de la vida.

¿EXISTEN CRITERIOS PARA EDUCAR EN UNA SOCIEDAD PLURALISTA ?
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Autonomía del sujeto, que se opone a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada uno.• Razón dialógica que se opone a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de hablar sobre todo aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un tema conflictivo.• Aceptación de la diferencia, educación en la contrariedad y para la tolerancia. |
|--|

La recuperación del valor pedagógico del esfuerzo, el cultivo del diálogo y el respeto a la autonomía de la persona y a la humanidad en general, la nuestra personal y la de los otros y otras, son condiciones, criterios o guías que han de integrarse en los valores morales antes citados para conceder a los mismos la viabilidad pedagógica y potencia para que las personas que aprenden en las escuelas sean capaces de construirse como tales y, como mínimo, en un tipo de sociedad y cultura en la que cada uno y una de forma legítima pueda optar por la matriz de valores que crea más completa.

En su logro no debemos descuidar la importancia compartida que ejercen las diferentes dimensiones de la persona sin cuya conjunción y complementariedad es difícil procurar un desarrollo integral y consecuentemente una educación equilibrada y satisfactoria de la persona.

Sin una atención adecuada al desarrollo cognitivo-racional, emocional y volitivo de la persona es imposible procurar el logro de un programa de educación en valores como el propuesto y sobre

³¹ CORTINA, A., "Que són els valors" y "Els valors morals. ¿Que fa moral un valor?". AAVV. Un món de valors, Generalitat valenciana, Valencia, 1996, 1-28

todo es muy difícil contribuir en algo, tan o más importante que lo anterior: contribuir a la construcción de personas felices que entiendan la dignidad humana, en su sentido más amplio y en su realidad más próxima y cotidiana, como el valor guía o principal que dota de significación a todos los demás.

COMPLEMENTARIEDAD DE ACCIONES PEDAGÓGICAS	
Dimensiones	Objetivos
Cognitiva-racional	Desarrollo del juicio moral,...
Emocional	Desarrollo de la empatía, ...
Volitiva	Desarrollo de la voluntad, el esfuerzo, ...

Pero establecer las condiciones que hagan posible una educación en valores morales que contribuyan a promover y cultivar la democracia como una forma de vivir, entender la participación en proyectos colectivos y practicar la búsqueda de acuerdos orientados al bien común, no es sólo una cuestión de declaración de intenciones, de propuestas pedagógicas o de formulaciones políticas. Es necesario que el escenario de la escuela, entendida como institución de aprendizaje por excelencia, esté impregnada de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ella aprenden. Para ello las relaciones interpersonales entre el profesorado, entre los sujetos que aprenden y, en definitiva, entre todos los que conviven en la escuela, deben estar gobernadas por los criterios antes mencionados. Todo ello no sólo supone un esfuerzo importante en ofrecer recursos metodológicos al profesorado a través de acciones de formación inicial y permanente adecuadas, sino que además requiere un perfil de profesor y profesora con vocación y sobre todo profesional. Para alcanzar estos objetivos hemos de ser capaces de hacer atractivo el ejercicio del profesorado en todas sus dimensiones y favorecer procesos y acciones que incrementen su autoestima y que realmente convenzan de que lo que sin duda ha sido objeto de numerosas declaraciones públicas por responsables de gobiernos y líderes políticos y sociales, son más que declaraciones.

No podemos olvidar que lo que realmente se aprende a lo largo de la vida es lo que se vive. Aprender a vivir en democracia no es posible sin practicar la democracia en los ámbitos de aprendizaje y en las instituciones destinadas a tal función. Y esto no debe suponer siempre debatir y participar en todas y cada una de las decisiones que gobiernen tales instituciones. Las situaciones de heteronomía y de aceptación de autoridad y de las normas que son necesarias para garantizar la convivencia y para que las condiciones anteriormente citadas puedan contribuir al objetivo que perseguimos, no sólo es conveniente sino incluso necesaria en función de los momentos evolutivos de la infancia y de la adolescencia y también a lo largo de toda la vida. De igual forma que el autoritarismo y las posiciones autocráticas del profesorado son contrarias a lo aquí planteado, la ausencia de normas de autoridad pueden conducir a situaciones en las que otras acciones autoritarias o de dependencia física, emocional e intelectual sostenidas de manera informal por unos en relación con otros, a pesar de que en teoría sean entre iguales, que generen atentados a la autonomía, al respeto y a la dignidad de todos o de algunos de los actores de la vida escolar, entre iguales o compañeros o entre éstos y el profesorado.

Martínez Martín, Miguel. (2000). “Condiciones para la construcción de valores en la escuela”. En *El contrato moral del Profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP, (pp. 39-55).

LOS ATRIBUTOS DEL MAESTRO

De acuerdo con innumerables encuestas y con la experiencia de múltiples docentes, se han elegido los diez principales atributos que conforman lo que podríamos llamar "*Las diez virtudes que hacen a un maestro*".

PACIENCIA

Es la actitud de calma y espera, es el enfrentar tranquilamente las situaciones que presenten alguna dificultad, mostrando una actitud de optimismo y esperanza ante éstas.

La paciencia no necesariamente es una virtud innata, y se consigue a medida que la practicamos, comenzando con las pequeñas cosas que la requieran hasta. Llegar a sostenerla en cualquier lugar o situación por más ardua que sea.

En la vida existen muchas cosas que deseamos y que aunque pensamos que hemos luchado por ellas incansablemente, no logramos conseguir; sin embargo, la perseverancia y la paciencia pueden provocar que las alcancemos antes de rendimos desistir.

EJEMPLO

Estamos dando una clase de matemáticas y algún alumno no entendió; por tanto debemos volver a explicar para todos. Si este alumno sigue sin comprender, es evidente que no podemos voltear la cara de lado sin prestarle atención; la opción sería buscar una forma distinta para exponer el mismo tema, o bien, tomar parte de nuestro tiempo y explicarle de forma particular hasta lograr que adquiriera el conocimiento, sin regañarlo, etiquetarlo o ridiculizarlo.

"La paciencia todo lo alcanza"

HUMILDAD

Es reconocer nuestras propias posibilidades y limitaciones para tratar de actuar lo mejor posible y ponerse al servicio de los demás; otras palabras, conocer aquello que somos capaces de hacer e identificar lo que nos cuesta más trabajo para poder superarlo.

Para determinar cuáles son nuestras capacidades debemos cuestionarnos constantemente, mirar muy adentro de nuestro ser, pensar si nuestras actitudes diarias fueron positivas, qué acción provocaron en quienes nos rodean y, si es necesario, modificar nuestra conducta para ser mejores.

El conocernos a nosotros mismos durará toda la vida; constantemente estamos cambiando y para eso debemos saber quiénes somos en realidad, pues el mantenernos quietos, no nos permitirá crecer emocionalmente.

Una persona que posee la virtud de la humildad tendrá relaciones humanas de calidad.

En los niños podemos encontrar el mejor reflejo de este valor, pues para ellos es más sencillo reconocer sus capacidades al mismo tiempo que permiten, de buena manera, que los adultos orienten y los ayuden a

adquirir nuevas habilidades.

Una persona que no es humilde no se deja ayudar, hace las cosas, como si fuera perfecto, y al ver que esto no es real, se encierra en sí mismo y comete muchos errores, no crece interiormente al no reconocer lo que le hace falta.

EJEMPLO

Nosotros les prometemos a nuestros alumnos cumplir al máximo en todo, incluyendo la hora de entrada, la forma de impartir las lecciones, de calificar sus trabajos, etcétera; si embargo, a medida que avanza el ciclo escolar, la rutina o el cansancio nos hacen olvidar esas promesas y empezar a mostrar actitudes apáticas; los alumnos se darán cuenta de que no somos personas responsables, y con ello provocaremos el rechazo y falta de aceptación en el grupo.

"La humildad es la antesala de la grandeza"

RESPONSABILIDAD

Es comprometerse a algo y cumplido hasta el final, es tomar decisiones y mantener una continua evaluación de ellas para poderlas llevar hasta sus últimas consecuencias.

Debemos amar el deber, pues no existe mayor satisfacción que el deber cumplido con responsabilidad.

Para ser responsables es aconsejable olvidar la mentira, la cobardía, la pereza, la envidia, la indiferencia, el egoísmo y la ignorancia.

El ser responsable logra el bien común, incrementa el orden, la justicia, la prudencia, las relaciones humanas y sobre todo el uso de la libertad.

Un maestro demuestra su responsabilidad con entrega y lo proyecta al impartir una clase bien planeada y amena, buscando la participación de los alumnos, propiciando un ambiente sano y agradable, llegando temprano todos los días, evitando en lo posible faltar asegurándose de lograr el aprendizaje del grupo.

EJEMPLO

Al calificar una evaluación, el alumno nos hace ver que hay un error al sumar sus aciertos o al calificar cierta respuesta; siendo humildes, debemos reconocer que nos equivocamos, corregir el error, pese al trabajo que esto implique y ofrecer una disculpa. Recordemos que es de sabios pedir perdón y reconocer los errores.

"La mejor manera de enseñar es predicando con el ejemplo"

GENEROSIDAD

La generosidad es hacer algo por el otro con entusiasmo, y alegría, sin esperar nada a cambio; se considera que es uno de los valores más hermosos de la convivencia humana, e implica descubrir lo que en realidad necesitan los demás. Para que sea efectivamente un acto generoso, lo que demos, ya sea material o espiritual, no debe ser lo que nos sobra o lo que nosotros consideramos lo mejor, sino lo que los demás realmente necesitan.

Desafortunadamente es uno de los valores más abandonados en nuestros días, pues el agitado mundo actual ha provocado que vivamos con tanta prisa, que sin desearlo tomamos una actitud egoísta en la que

nos olvidamos de los demás y de sus necesidades sin pensar que las oportunidades de ayudar difícilmente vuelven a repetirse.

La generosidad es una manifestación de amor, no de un amor sensible, sino del amor de la voluntad, él que surge cuando una persona reconoce la alegría de sentirse útil a los demás.

No hablamos de generosidad al referirnos sólo a cosas materiales, sino a aquellas verdaderamente importantes, como lo son el cariño, la compañía, el tiempo, un consejo, una sonrisa, etcétera. Estas manifestaciones se dan gratis y son más valiosas que una billetera llena.

EJEMPLO

Al tocar el timbre del recreo vemos algún estudiante que no trajo comida ni dinero, sin titubear le damos la nuestra aunque nosotros mismos tuviéramos hambre. De igual manera nos hemos enfrentado a estudiantes que requieren de nuestro consejo al finalizar las labores; es de generosos escucharlos con atención y brindarles nuestro tiempo de corazón.

“Mucha más dicha es el dar que el recibir”

ENTUSIASMO

Es realizar todas las acciones con mucho ánimo, resaltando lo positivo de las cosas para poder salir adelante a pesar de los obstáculos que pudieran encontrarse en el camino.

Es una actitud de optimismo y de esperanza ante la vida, por medio de la cual disfrutamos de nuestro trabajo y deberes dándole sentido a lo que hacemos. Una persona entusiasta muestra tanto ánimo que es capaz de contagiar a los demás esa actitud positiva y motivar a quienes le rodean para hacer del trabajo una labor amena.

Los maestros pueden transmitir el entusiasmo procurando que los alumnos no se desanimen al llevar a cabo sus labores, haciendo que encuentren el lado positivo de cada tarea, utilizando la motivación constante, hablándoles de proezas, del futuro, de la esperanza y tratando de que pongan todas sus ganas para emprender y hacer, pues cuando un alumno ve a su maestro alegre, animoso, luchando siempre y con una sonrisa en sus labios a pesar de las dificultades, el estudiante lo imita a la vez que aprende y se atreve a emprender el vuelo con las alas bien desplegadas.

EJEMPLO

A un grupo de alumnos se les ha encargado organizar el festival de clausura del ciclo escolar; sin embargo, ellos sienten que no podrán realizar dicha tarea debido a la carga de trabajo que tienen, se desesperan, y no consiguen concentrarse, canalizar su energía y planear el evento. Cuando están a punto de desistir, el maestro los orienta y apoya y les habla de la satisfacción que tendrán al terminar su labor y lo sencilla que puede ser si la llevan a cabo con entusiasmo.

“Quien canta, sus males espanta”

HONESTIDAD

La honestidad es un valor esencial, ya que es el único que nos permitirá conocer nuestro propio yo, identificar nuestras virtudes y aceptar nuestros errores. Ser honesto es ser recto, es obedecer lo que dicta nuestra conciencia y es ser congruente con lo que decimos y lo que hacemos.

La honestidad es un punto de partida para muchos otros valores, pues siendo honestos podremos tener

autogobierno, responsabilidad, ética y disciplina. La honestidad es como el jabón del alma; al ser honestos, tendremos paz. Desde que nuestros alumnos son pequeños debemos enseñarles a ser honestos haciéndoles notar lo que no está bien y lo que sí es correcto.

Un alumno honesto no copia en un examen; un alumno honesto hace la fila en la cooperativa escolar sin tratar de ganarle el lugar a los demás; un alumno honesto aprende a decir la verdad y reconoce cuando ha hecho algo mal.

EJEMPLO

Sorprendemos a un alumno utilizando un “acordeón” en pleno examen. Evidentemente el estudiante será sancionado, pero es obligación del maestro hacerle ver su error y las consecuencias que le traerá actuar de manera deshonesto. Si el maestro se limita a reprobarlo o expulsarlo del salón sin orientarlo, el alumno no comprenderá la magnitud de sus actos y no aprenderá a actuar con honestidad.

“La verdad, libera”

PRUDENCIA

La prudencia es uno de los valores más importantes, pues da el sentido medio, ya que coordina y regula a todos los demás valores.

La prudencia nos dicta qué debemos hacer en cada caso particular; es la recta razón en nuestro obrar, es actuar bien en el aquí y en el ahora.

La prudencia no aparece de la noche a la mañana, se va adquiriendo poco a poco, cuando se va razonando y conectando lo que sabemos con lo que hacemos. Una persona prudente se distingue por pensar y medir las consecuencias antes de actuar.

Aprender a ser prudente implica sabiduría, determinación y valor y necesariamente se adquiere como resultado de un proceso de maduración intelectual y emocional. Los educandos aprenden a ser prudentes a medida que se enfrentan a diversas situaciones o cuando logran identificar las consecuencias de sus actos.

EJEMPLO

Al término de la clase, un alumno se nos acerca y nos platica sobre algo desagradable que le sucedió el día anterior y que como consecuencia afectó a terceros; el maestro debe ser su confidente, apoyarlo, aconsejarlo, orientarlo de manera justa y parcial y por supuesto jamás comentar el suceso frente al grupo. Además el profesor no debe modificar el trato hacia dicho alumno o tomar represalias por conocer esa situación.

“Quien guarda su boca guarda su alma”

PERSEVERANCIA

La perseverancia es mantener constante un esfuerzo para lograr un fin, es decir, que cuando hemos tomado una decisión debemos seguirla pese a las dificultades y tropiezos que pudiéramos hallar.

No cabe duda que la mayoría de los proyectos no se cumplen debido a la falta de perseverancia y a que nos dejamos vencer, a la falta de motivación y al no tener la suficiente energía, ánimo y voluntad para lograr lo que nos propusimos. Por ello tenemos que ser optimistas en el sentido de pensar que vale la

continuar y que después se recogerá lo que cosechamos. La perseverancia es un valor propio de los triunfadores, ya para llegar a la cima muchas veces no se requiere de tener inteligencia o habilidad, sino perseverancia. Los grandes de historia, aquellas personas que admiramos en nuestras reflexiones fueron individuos firmes en este valor. Que quede claro que la suerte no existe, pero lo que si existe son personas perseverantes y tenaces que han aprovechado sus oportunidades.

Este valor se necesita para mantener un trabajo, una amistad, una relación amorosa, para estudiar, para ser ordenado, disciplinado y para adquirir todos los valores que permiten al hombre aspirara la perfección.

Cuando un maestro ha sido perseverante con sus alumnos, cuando los ha habituado mediante la práctica y la repetición de actos a ser cada día mejores, llegará el día en que entrará a su salón de clases y sólo tendrá que supervisarlos, ya que ellos no desistirán hasta haber logrado sus propósitos.

EJEMPLO

En todos los grupos existen alumnos que no se les facilita las matemáticas, o incluso algún deporte. Nosotros como guías y amigos debemos tratar que el alumno logre obtener resultados positivos para superar esas deficiencias, haciéndole ver que cualquier cosa que nos propongamos se puede lograr si luchamos por ella.

“Agua que corre no crea moho”

RESPETO

El respeto es actuar sin perjudicar a los demás, reconocerlos y aceptarlos como son y no tratando de que sean como nosotros queremos.

Todo ser humano tiene derechos y obligaciones que debe aceptar y cumplir, al hacerlo se respeta a sí mismo y aprende a respetar a los demás.

La comprensión es la base del respeto ya que antes de juzgar, debemos, como dice el dicho popular "ponernos en los zapatos del otro", para entender la situación bajo la perspectiva de esa persona, aceptando que cada individuo es diferente y que cada uno actúa en función de sus principios y del momento particular.

Las relaciones de respeto favorecen el desarrollo, no limita, expande y no divide, al contrario une. Recordemos las sabias palabras de don Benito Juárez: "Entre las naciones como entre los individuos, el respeto al derecho ajeno es la paz".

El maestro debe enseñar al alumno la importancia de respetar los derechos de los demás, pues, así aprende a tener la fuerza para defender los propios.

EJEMPLO

Un día un alumno llega con un corte de pelo diferente o una forma de vestir que no nos gusta: no debemos reírnos de él o propiciar la crítica o la burla, hay que enseñarles a respetar si quieren que se les respete.

“Cada quien tiene su manera de matar pulgas”

FORTALEZA

La fortaleza nos ayuda a conseguir todas aquellas cosas que siendo buenas para nosotros nos son difíciles de alcanzar; es la capacidad de vencer las dificultades que nos impiden llegar a esas metas.

Quizá la fortaleza sea el valor que más debe inculcarse en los niveles de preescolar y primaria, ya que durante esta etapa los educadores tienen mayor influencia sobre los alumnos; en la educación secundaria debe seguir trabajando sobre este valor para reforzar lo que aprendieron desde pequeños.

Los grandes hombres como Jesucristo, Gandhi, Martín Luther King, Miguel Hidalgo o Buda, comenzaron su obra con pequeños deberes cotidianos hasta llegar a lo que fueron; tuvieron confianza en ellos mismos y demostraron optimismo, lo cual los llevó a convertirse en ejemplos para la sociedad.

Es importante saber que cada individuo tiene el potencial suficiente para lograr lo que se proponga y que además existen personas que le ayudarán a lograrlo, pero todo esto no será útil mientras no se actúe con fortaleza.

EJEMPLO

Un alumno sufre un accidente en el que por desgracia, muere alguno de sus seres queridos. Nosotros debemos apoyarlo y enseñarle a levantarse, pues la vida sigue y de él depende tener fortaleza para superar esa terrible situación y

“No hay rosas sin espina”

Beltrán Martínez de Castro, Rocío. (2004). “Los atributos del maestro”. En *¡Aprendo enseñando! Compendio de ideas, estrategias y consejos para los docentes*. México: Fernández Editores, (pp. 15-25).

LA AVENTURA DE SER MAESTRO³²

José M. Esteve

Se aprende a ser profesor por ensayo y error, en el camino deben sortearse distintas dificultades, como elaborar tu propia identidad profesional, dominar las técnicas básicas para ser un buen interlocutor, resolver el problema de la disciplina y adaptar los contenidos al nivel de conocimiento del alumnado.

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos.

Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizás porque nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo de mi primer día de clases; toda mi seguridad superficial se fue abajo al oír una voz femenina a mi espalda: "¡Qué cara de crío! ¡A éste nos lo comemos!" Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase. Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer...

Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en clase: la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual.

Y ahora, ya el tiempo corre en mi contra. No espero nada nuevo del futuro: he hecho lo que quería hacer, y estoy donde quería estar. Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero a mí me queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de treinta siglos de cultura y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas, en las zonas rurales

³² Notas tomadas de: Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuaderno de Pedagogía*. 266. 46-50.

más apartadas y en los barrios más conflictivos, orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso... Entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

Esteve, José M. (1998), “La aventura de ser maestro”, en *Cuadernos de Pedagogía*.
Núm. 266, febrero. España, pp.46-50.

PRIMER CASO

Es 12 de diciembre, fecha muy significativa para la población católica de México; es el día que se venera de manera especial a la Virgen de Guadalupe. Dependiendo del tipo de escuela y de su ubicación, el ausentismo en las aulas es común.

Una situación típica de este día se presenta en una escuela secundaria ubicada en la capital del estado, lo que propicia que, no sólo los alumnos, sino los propios maestros, manifiesten inquietud y empiecen a solicitar a los directivos del plantel que autoricen la suspensión de clases antes del horario establecido. Conscientes de que incurrirán en una falta, los directivos se niegan, pero ante la presión, terminan por ceder, aclarando al personal que en caso de que exista alguna sanción de autoridades superiores, cada quien asumirá su responsabilidad.

Alumnos y maestros salieron felices pensando en qué emplearían el tiempo que lograron se les concediera. Probablemente algunos maestros llegaron temprano a su casa para convivir con su familia, quizá otros aprovecharon para atender algunos pendientes y a lo mejor algunos visitaron a la virgen de Guadalupe. ¿Y los alumnos? ¿Qué hacer con ese tiempo “extra”? algunos seguramente llegaron temprano a su casa, pero ¿por qué no hacer otra cosa? Al fin sus padres (si es que están al pendiente de sus horarios), no saben que han salido temprano. ¿Y por qué no arreglar algunas “cuentas pendientes”? Pues sí, efectivamente, eso fue lo que hicieron dos alumnas que, para disfrute de sus compañeros, se liaron a golpes afuera de la escuela. Escuchar esto quizá no sea una novedad; imaginarlo, a lo mejor es posible; pero y si lo viéramos, qué impacto causaría en nosotros ver como se golpean dos jóvenes y cómo quienes están presentes, lejos de intervenir para evitarlo, los alentaban con gritos. Pues sí, existe un video que, con un teléfono celular, grabó uno de los espectadores.

Caso inédito.

SEGUNDO CASO

Es una escuela primaria, turno matutino, ubicada en una colonia del norte de la ciudad, en la dirección de la escuela se encuentran algunos padres de familia de alumnos de segundo grado. Una señora, mientras espera su turno para hablar con el director, escucha cómo otro padre de familia está denunciando que el día anterior la maestra de grupo amarró a su hijo al mesabanco donde se sienta, la señora, muy impresionada, escucha. Cuando le toca su turno, se queja de que la maestra (del mismo grupo), trata mal a su hija. Luego de recibir la promesa del director de intervenir en el caso, se retira.

Cuando su hija regresa de la escuela, le comenta lo que escuchó en la dirección y le pregunta si lo que dijo el señor es verdad. “Sí”, le responde la niña, “a mí también me amarró”. “¿Cómo?”, le pregunta azorada “¿con qué te amarró?”; “Con la bufanda”, “Pero si la tuya está muy cortita”, “Pues así, de ladito”, responde la niña. “¿Y por qué lo hizo?”, insiste la madre; “Porque terminamos primero el examen, para que no nos paráramos”. Al día siguiente, con lágrimas en los ojos, la madre nuevamente regresa a hablar con el director de la escuela.

Caso inédito.

ASERTIVIDAD Y ESCUCHA ACTIVA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Apéndice I · Derechos asertivos, según Eduardo Aguilar Kubli

Derechos Asertivos	Aplicación	Responsabilidad	Comentario
A considerar tus propias necesidades	Lo que tu necesitas es importante; subestimar o sacrificarlo constantemente provoca que después reclames en son de víctima, agrediendo a otros que tal vez no son culpables de la incapacidad para defender lo tuyo.	Es conveniente salir al encuentro de nuestras necesidades sin que por ello descontemos las de los demás; buscar un plano de Igualdad es legítimo. Nosotros y nadie más tenemos la responsabilidad de satisfacer nuestros propios requerimientos.	Uno mismo se pone muchas veces condiciones de perdedor. Sin embargo, no por negar nuestras necesidades los demás dejarán de satisfacer las suyas. Los demás no tienen que adivinar lo que necesitamos.
A cambiar de opinión.	Tenemos derecho a cambiar de opinión. No porque ya hemos emitido un juicio debemos forzosamente apegarnos a él.	Es recomendable no estar cambiando constantemente de opinión, sobre todo si ésta repercute en consecuencias para los demás, ya que por ello provoca descontrol.	A veces después de haber emitido un juicio u opinión tenemos nueva información, ya sea del exterior o de cómo nos sentimos de la decisión, por lo que es sano considerar un cambio. Mantenernos rígidos sólo porque ya se decidió refleja terquedad.
A ser tratado con respeto y dignidad.	En ningún sentido alguien tiene derecho a ofendernos, menospreciarnos o ridiculizarnos, así hayamos cometido errores o actos incompetentes; pensemos diferente o busquemos nuestras propias fórmulas de vida, cualesquiera que éstas sean.	Es importantísimo practicar el respeto a los demás, a sus formas diferentes de manifestarse, a ejercer trato cortés y amable, comprender que el tener un derecho no niega el mismo derecho de la otra persona en la situación.	Las diferencias de los demás no los hacen menos valiosos que nosotros, tenemos el derecho a decir, sentir y actuar como nos plazca, siempre y cuando respetemos a los demás en el proceso.
A cometer errores.	Como ser humano puedes equivocarte cientos de veces y no por ello eres un ser poco valioso o despreciable.	Tienes el deber de tratar honestamente de no cometer los mismos errores una y otra vez.	Es mucho mejor aprender del error que condenarte por ello. También es importante respetar a los demás en su dignidad cuando fallan. Los demás tienen derecho a molestarse por tus errores mas no a ofenderte por ello.
A tener y expresar tus propios sentimientos y opiniones.	Tus sentimientos y opiniones son parte importantísima de ti, negarlos sólo lleva a que explotes después o a que busques formas manipulativas de expresión. Tienes derecho a sentirte como quieras, no conviene reprochar por ello, sino aprender a conducir tus sentimientos adecuadamente	Es conveniente hacer esfuerzos para controlar sentimientos negativos que provienen de ideas irracionales que tú alientes en tu pensamiento o expresar opiniones ofendiendo a los demás.	El hacer respetar lo que es propio no nos desliga de la necesidad de ser oportunos en la comunicación. Sentirte culpable por tener un sentimiento sólo complica aún más la situación. El primer paso para manejarlo es aceptar que existe y no pelear contra él. Los sentimientos negativos provienen de pensamientos distorsionados.
A rehusar peticiones sin sentirte culpable o egoísta	Eres un sistema de energía limitado con necesidad de abastecerse, eso implica que inevitablemente tienes que poner límites a los demás y establecer prioridades.	Tienes la responsabilidad de respetar también un no de los demás. Tampoco es conveniente que por tu derecho a rehusar se adopten posiciones extremas que afecten la reciprocidad necesaria en una relación.	Rehusar no significa rechazar a la persona, sino poner límites.
A establecer tus propias prioridades y tomar tus propias decisiones.	Tienes derecho a decidir por ti y afrontar las consecuencias de lo que tú eliges o decides; a ser tú mismo, identificarte como alguien diferente que busca sus estímulos y maneras únicas.	Es importante aprender a responsabilizarnos de las consecuencias de nuestros actos sin culpar a los demás indiscriminadamente. Así como entender que las personas pueden no querer ayudar si nuestras decisiones son negativas Es importante hacer de los errores oportunidades. No constituimos en víctimas de las circunstancias. Por supuesto que hay que respetar este mismo derecho en los demás.	Una sobre valoración de este derecho nos puede orillar a actos irreflexivos en donde perdemos la capacidad de escuchar o aprender de experiencias ajenas. Es muy importante, sin embargo, que nos definamos como seres únicos e independientes y demos una respuesta personal al tipo de vida que deseamos.
A sentirte bien contigo mismo.	Procurar tu bienestar, disfrutar lo que haces bien, aceptarte como eres, sentirte un individuo con valor, gozar tus logros y comprenderte sin por ello justificar falsamente errores cometidos, es indispensable para obtener satisfacción.	Sentirte bien contigo mismo. No debe implicar creerte mejor o mas valioso que los demás o no considerarlos, dándote prioridad única afectándolos al ser insensible a lo que necesitan. Aceptarte como eres no implica la negación del deseo de mejorarte sino tu valoración y reconocimiento positivo y alegre de lo que hayas logrado (sea lo que fuere), al momento presente.	Muchas veces uno se crea culpabilidades que no son saludables. Es importante entender que somos humanos y que al participar en el proceso de vivir tenemos la oportunidad de disfrutar, de reconocer ante nosotros mismos los esfuerzos que hacemos por superarnos y ser en una palabra nuestros mejores amigos

A pedir lo que quieres.	Pedir información, ayuda, un cambio de actitud o <i>que</i> se te satisfaga, te hace demostrar que eres humano, no un ser invulnerable y fría <i>que</i> no necesita de los demás.	Tu derecho a pedir no debe confundirse con el querer exigir que los demás te den lo que tú quieres. Es importante respetar las decisiones de los demás.	Es importante no desvalorizar lo que queremos; es nuestra responsabilidad señalar en forma directa y con claridad el grado de <i>deseo</i> para no dar lugar a adivinanzas y malos entendidos.
A hacer menos de lo que eres humanamente capaz de hacer.	Ejercitar este derecho nos ayuda a no vivir siempre bajo presión, es verdad <i>que</i> hay que hacer cosas lo mejor posible pero principalmente las importantes.	Puedes hacer tu trabajo agradable, pedir que te ayuden, establecer ambientes cómodos que te faciliten las tareas pero sin justificar por ello acciones irresponsables.	La presión emocional es muchas veces síntoma inequívoco de exigencia desmedida a dar el 100% o más en todo. Para facilitar el cambio personal es clave que las metas sean primero que todo realistas.
A calmarte, tomar tu tiempo y pensar.	Las mejores decisiones se dan porque pensamos acertadamente sobre las situaciones, esto hace indispensable que nos demos todo el tiempo que consideremos necesario para reflexionar.	No es conveniente actuar deliberadamente con calma para afectar a los demás Si el tiempo en el que deseamos reflexionar conlleva una decisión que involucra a otra persona, tienes la responsabilidad de realmente aprovechar ese tiempo y pensar.	En un mundo de prisa como el mucha reflexión y ésta se da idealmente en condiciones de tranquilidad; es necesario que veamos por damos las situaciones de paz necesarias. A veces es imposible darnos un plazo límite a priori para asegurar que llegaremos a conclusiones definitivas.
A no usar tus derechos	En ti está la decisión de renunciar a la defensa de uno de tus derechos, ya sea por tus valores, conveniencias o autoexigencias.	Tienes la responsabilidad de enfrentar con madurez las consecuencias de tu decisión sin culpar con facilidad a otros de la opción que elegiste. Es conveniente analizar concienzudamente el efecto de no hacer valer un derecho específico a corto, mediano y largo plazo.	No es una obligación ser asertivo o defender tus derechos siempre; eres libre de decidir incluso renunciar a algo. Exigirte ser siempre asertivo es una meta ilusoria.
A tu privacidad, a que te dejen solo.	Tienes derecho a tu esparcimiento personal, a tener un lugar de recogimiento para la lectura, reflexión, oír música, etc.	Es conveniente ordenar el tiempo de tal forma que nos permita desarrollar las actividades que se desean ejercer en soledad. No hacerlo así a la larga nos puede llevar a la agresión o desesperación con los demás.	A veces cuando se vive en espacios reducidos o cambian las responsabilidades, se olvida que es necesario tener momentos de soledad y/o privacidad. Por ejemplo, una pareja con hijos que ya no comparten cosas solos y todo el tiempo están con ellos, o el marido que deja de estudiar o leer cosas que le interesan porque no se facilitan esos momentos que son en ocasiones alimentos espirituales muy importantes.
A tener éxito.	En ocasiones nos negamos este derecho como si no mereciéramos tener consecuencias positivas por esfuerzos hechos o por no considerar que podemos hacer cosas valiosas o útiles. Existe el miedo al éxito por pensamientos negativos que indican que si lo obtenemos no podremos enfrentar adecuadamente las nuevas responsabilidades.	Es conveniente vencer nuestros temores cuando éstos se fundamentan en problemas imaginarios que tienen el efecto de restamos capacidad para lograr enfrentar debidamente las exigencias que los éxitos implican. Es mejor hacernos responsables de combatir las ideas de "no voy a poder", preparamos con el mejor esfuerzo en lugar de culpar a las circunstancias que se presentaron o a la mala suerte que "explica" un fracaso	Existe el miedo al éxito que muchas veces se forma por la creencia de que no podremos con el "paquete" En otras ocasiones si existen razones objetivas para no comprender una idea Lo importante es distinguir cuando es un temor imaginario y cuándo se funda en datos reales. No es adecuado descontar opciones que pueden llevar al éxito antes de hacer claramente esta distinción.
A obtener calidad relativa a lo que pagaste	Tienes todo el derecho a revisar la cuenta en un restaurante, obtener calidad de un producto o servicio, regresar una mercancía, exigir un cumplimiento puntual de los compromisos. Ser tímido en este derecho puede afectar directa y fuertemente el bolsillo	Tienes la responsabilidad de expresar tu inconformidad sin agresión pero sí puedes hacerla con firmeza. A veces las fallas en productos y servicios no son intencionales. Más que evaluar a las personas, la meta es defender el derecho que tienes.	Si abusan de ti en este respecto en gran medida se debe a no pedir con asertividad exactamente qué es lo que quieres. Es recomendable que no dejes dudas y exijas claridad en las respuestas.
A pedir reciprocidad.	Si tú das tienes derecho a pedir, no exigir, actos recíprocos, o tienes el derecho de <i>escoger</i> a las personas que sí te corresponden como tú lo deseas	No porque tú des, el otro está obligado a corresponder, ni en la forma ni en la medida de tus deseos. Es importante hacerte responsable de tu decisión de dar, que es independiente de los demás. que pueden actuar como deseen, y no culpar después.	A veces se <i>cree</i> que este derecho no <i>existe</i> por el lema aprendido de "amar es dar sin esperar recibir". Sin embargo, esperar algo a cambio no nos hace seres interesados o utilitaristas. Por ejemplo, una mamá que hace "todo" por sus hijos puede estar activamente formando su irresponsabilidad, ya que la mamá sustituye la acción de disciplinas o hábitos que bien les servirá

			aprender a ellos, fomentando además la insensibilidad hacia las necesidades de ella, deshumanizándolos.
A ser feliz.	Parece obvio, olvidamos con frecuencia este derecho básico; si tú estás satisfecho puedes dar lo mejor de ti mismo a los demás.	No es conveniente que el ejercicio de tu felicidad se contraponga a tus metas responsables de mediano y largo plazo, como tampoco actuar irresponsablemente afectando a otros Ser feliz no es una meta, es una tarea diaria que requiere esfuerzo y también sacrificios que a menudo canjean el gozo de un corto plazo por uno mayor después. Ser feliz es una responsabilidad personal en la que los demás pueden ayudar, pero en nosotros está el dar la última palabra.	Tienes derecho a disfrutar lo que tienes y lo que te rodea. También es necesario desarrollar la habilidad para saber responder a los embates que la realidad y circunstancias nos presentan para no dejarse vencer ante obstáculos que por no superarlos nos hacen más débiles aún Puede existir un entorno fabuloso pero al mismo tiempo persistir la incapacidad para disfrutarlo. Hay circunstancias difíciles, también capacidad para atenuarlas. Para ser feliz, también hay que aprender

Fuente: Eduardo Aguilar K., *Asertividad: sé tú mismo sin sentirte culpable*, 2ª. ed., Pax Mpxico, México, D:F:

Apéndice 2 - Mensajes que facilitan u obstruyen el diálogo constructivo, según Joseph M. Strayhom

En el presente apéndice se resumen los mensajes que ajuicio de Joseph M. Strayhorn, Jr., en su libro *Cómo dialogar de forma constructiva* (1992), pueden en sí mismos facilitar u obstruir el diálogo constructivo. Esta clasificación nos llevará a tomar de conciencia de por qué en algunas ocasiones en las que hemos querido ser asertivos -aún cuando utilizamos las cuatro fases del ser asertivo- no lo hemos conseguido.

A. Mensajes que facilitan el diálogo

1. Declaraciones de deseo.

Definición: "deseo que hagas esto", donde "esto" indica un comportamiento específico ("me gustaría que hicieras esto", "¿harías esto?", "¿qué te parece hacer esto?"). La utilización de las declaraciones de deseo le anima a formular en su propio pensamiento lo que realmente quiere.

2. Declaraciones de sentimiento.

Definición: son de la forma, "Cuando hiciste eso, me sentí de este modo".

El "eso" se refiere a una actuación de la otra persona y el "de este modo" indica un sentimiento específico que uno ha tenido.

3. Declaraciones de agrado y desagrado.

Definición: constituyen casos especiales de las declaraciones de sentimiento. Toman la forma siguiente: "Me gustó que hicieras eso" o "No me gustó que hicieras eso". "Eso" se refiere a un comportamiento específico.

4. Impresiones.

Definición: comunicar una impresión es decir a otra persona lo que se cree haber percibido, oído o imaginado que pasa por su mente, a fin de que ésta confirme o niegue dicha impresión.

5. Las preguntas abiertas.

Definición: la pregunta abierta determina un área general de interés pero permite que el contenido específico de la respuesta lo decida la persona que tiene que contestar. 6. *La pregunta directa.*

Definición: una pregunta directa pide una información específica.

7. Acuerdo parcial con una crítica o un argumento.

Definición: el acuerdo parcial con una crítica o un argumento se utiliza para responder a una crítica, argumento, reto u oposición, evitando la discusión por medio de un acuerdo parcial con los mismos.

8. Petición de una crítica más específica.

Definición: hay tres modos de pedir una crítica más específica: 1) preguntar cuáles son las actuaciones específicas que le desagradan, 2) preguntar cuáles son las actuaciones específicas que le hubieran agradado o que le agradarían para el futuro y 3) preguntar qué aspectos de las actuaciones habidas le desagradaron.

9. Negociación.

Definición: al ofrecer la negociación, quien lo hace ofrece ceder en algo pero la otra persona está dispuesta a dar a su vez algo a cambio.

10. Cuantificación de deseos y sentimientos.

Definición: a fin de expresar con mayor precisión lo mucho que se desea o lo intensamente que se siente algo, se puntúa cada deseo o sentimiento mediante una escala numérica, por ejemplo de 0 a 10.

11. Confidencia personal.

Definición: es una declaración mediante la cual uno revela abiertamente y sin pedir disculpas algo en cierto modo íntimo sobre sí mismo.

12. Menciones de conductas y observaciones específicas.

Definición: consiste en citar conductas y sucesos específicos y describirlos mediante imágenes sensoriales a fin de que la otra persona sepa exactamente de qué conductas está uno hablando y qué observaciones está haciendo.

13. Expresión de un conjunto de sentimientos.

Definición: al expresar un conjunto de sentimientos, se responde a un cierto suceso, citando más de un sentimiento y explicando de dónde proviene.

14. Mensajes no verbales que expresan la aceptación de ambos interlocutores.

15. Declaraciones del tipo: "Eres bueno, has hecho algo bueno, o ese algo tuyo es bueno."

16. Declaraciones de intención.

Definición: una declaración del tipo: "Tengo la intención de hacer esto" o "vaya hacer esto" es una declaración de intención.

17. Aplazamiento de la conversación.

Definición: pide un aplazamiento de la conversación hasta un momento determinado en el que las circunstancias sean más favorables.

B. Mensajes obstructores

1. Cortes de la conversación vs. el aplazamiento

Definición: un corte de la conversación es una declaración o acción que interrumpe la conversación a fin de evitar sentimientos desagradables, y sin que se haya establecido plan alguno para la continuación de la misma.

2. Declaraciones demasiado extensas.

Definición: hacer una declaración o serie de declaraciones sin dar la oportunidad de responder a la otra persona.

3. Pregunta de reproche.

Definición: una pregunta de reproche es una pregunta retórica que se formula no para obtener información, sino para transmitir un deseo o un sentimiento de insatisfacción de modo indirecto.

4. *Generalizaciones sobre maneras de ser.*

Definición: Cuando el mensaje describe una conducta con términos generales y no específicos, que permiten recrear una imagen sensorial precisa del comportamiento al que se está refiriendo, uno está generalizando sobre maneras de ser. Ejemplo: "Eres demasiado frío."

5. *Declaraciones del tipo: "Eres malo, has hecho algo mal, ese algo tuyo es malo."*

6. *Declaraciones del tipo: "Deberías..."*

7. *Defensa propia.*

Definición: defenderse es responder a un juicio moral o a una crítica implícita o expresa, tratando de demostrar que lo que se ha hecho era "correcto", "bueno", "indiferente", "Justificado", "aceptable según las circunstancias"

8. *Sarcasmo.*

Definición: el sarcasmo es un modo de expresar hostilidad mediante un comentario ingenioso o humorístico, generalmente de sentido opuesto a lo que se quiere decir.

9. *Orden.*

Definición: es indicar a otra persona que haga algo con un tono de voz autoritario, bajo el supuesto de que dicha persona no tiene elección.

10. *Incongruencia entre el mensaje verbal y el no verbal.*

Definición: quien envía el mensaje comunica algo mediante su expresión facial, tono de voz o expresión corporal, pero no pone las cartas sobre la mesa al no respaldar esta comunicación con su mensaje verbal.

11. *Amenaza.*

Definición: se usa como medio para satisfacer un deseo intenso por este medio.

12. *Expresión de insatisfacción a través de terceros.*

Definición: cuando no se expresa la insatisfacción de manera directa a la persona que causa la ofensa sino a una tercera persona.

13. *Cambios intencionados de conversación.*

Definición: es una respuesta que modifica el tema de discusión, a pesar de las señales que la otra persona da de querer tratarlo con mayor extensión.

14. *Ignorar los mensajes importantes del interlocutor.*

Definición: es dar una respuesta que no tiene relación o la tiene mínima con un mensaje importante enviado por dicho interlocutor.

15. *Ataque de un tema nuevo.*

Definición: atacar un tema nuevo es introducir un asunto, ajeno a la conversación, que hiere o amenaza a una de las partes, durante la discusión de otro tema y antes de que se realice progreso alguno con el tema inicial.

16. *Disputa sobre diferentes versiones de sucesos pasados.*

Definición: implica desacuerdo con la descripción que la otra persona hace de algo sucedido en el pasado, la considera falsa o proporciona una descripción diferente.

17. *Suponer en vez de comprobar.*

Definición: si se está suponiendo que la percepción de un mensaje ambiguo o no verbal ha sido correcta sin comprobado de modo verbal, entonces se está suponiendo en vez de comprobar.

18. *Resentimiento oculto.*

Definición: el resentimiento oculto o resentimiento callado supone sentir resentimiento hacia otra persona a causa de la conducta de ésta y no pedir que la modifique.

19. *Actos prollocados por la ira.*

Definición: es llevar a cabo una acción que hiera a otra persona a fin de obtener venganza por algo que esa otra persona hizo y nos puso furiosos.

20. *Consejo prematuro.*

Definición: se ofrece un consejo o una solución a un problema de alguien sin haberle alentado primero a que hable sobre el mismo y lo examine con libertad.

21. *Palabras y frases indefinidas.*

Definición: las emplean para evitar la molestia o la vergüenza que les produce hablar directamente de determinados hechos.

22. *Necesidad oculta de apoyo.*

Definición: necesitar cierto apoyo, que alguien "cuide de nosotros", determinada ayuda o comprensión de otra persona y, sin embargo, no pedidos, es lo que se denomina necesidad oculta de apoyo.

23. *Representación de la necesidad de apoyo.*

Definición: es adoptar una postura relativamente desamparada a fin de comunicar la necesidad de ayuda o apoyo.

24. *Hablar por otra persona.*

Definición: se trata de decir lo que una persona que está presente piensa o siente, pudiendo ella hablar por sí misma, se está apropiando del derecho de tal persona a definir su propio punto de vista.

Apéndice 3

Técnicas asertivas según Manuel J. Smith

Las técnicas asertivas propuestas por Manuel J. Smith (1980) han sido resumidas y adaptadas al contexto educativo.

1. Formas de decir NO.

- a) *No natural.* Es la manera individual y espontánea de decir NO.
- b) *Escuchar activamente y después decir NO.* Se repite lo que dijo la otra persona reflejando que sí se entendió la petición y después se responde NO.
Ejemplo: "Lo que tú quieres es que cambie tu fecha de examen... ¿correcto?, NO puedo hacerla."
- c) *NO razonado.* Se dice NO y se da una explicación sincera.
Ejemplo: "Gracias por invitarme a su reunión, pero prefiero no ir; en realidad, el sábado lo tenía destinado a otras actividades."
- d) *NO temporal.* Con esta respuesta se dice no por el momento pero se sugiere que se vuelva a pedir en otra ocasión. No se debe dar esta respuesta indefinidamente y dar largas al asunto. Si se tiene en mente un no definitivo no se debe dar un NO temporal.
Ejemplo: "Hoy no puedo quedarme después de clases, pero mañana sí podré ayudarles con la decoración de la escuela."

2. Disco rayado.

Este tipo de respuesta implica utilizar una frase que exprese la negación y debe repetirse todas las veces que sea necesario sin cambiar u omitir alguna palabra del mensaje original.

Efectos clínicos: esta técnica nos permite sentirnos a nuestras anchas e ignorar las trampas verbales manipulativas sin apartarnos del punto en el que deseamos insistir.

Ejemplo: "No se puede cambiar la ponderación del examen... No se puede cambiar la ponderación del examen... No se puede cambiar la ponderación del examen."

3. Banco de niebla.

Se aceptan las críticas manipulativas reconociendo serenamente ante nuestros críticos la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que por ello abdiquemos de nuestro derecho a ser únicos jueces.

Efectos clínicos: nos permite recibir las críticas sin sentirnos violentos ni adoptar actitudes ansiosas o defensivas y sin ceder un ápice frente a los que emplean críticas manipulativas.

Ejemplo: "Debo reconocer que existe la posibilidad de que tengas razón, déjame pensarlo y lo discutimos después."

4. Libre información.

Técnica que nos enseña a identificar los simples indicios que nos da otra persona en el curso de la vida cotidiana y que permiten reconocer qué es lo interesante o importante para esa persona.

Efectos clínicos: esta técnica nos permite vencer nuestra timidez y entrar en conversación social con los demás y, al mismo tiempo, induce a los demás a expresarse con mayor libertad de sí mismos. Para lograrlo se invita a charlar de algún tema de interés que permita a las personas expresar sus opiniones.

Ejemplo: "A ver muchachos, qué piensan de los nuevos medios de comunicación de masas y su impacto en la formación de una nueva identidad cultural en nuestro país."

5. Aserción negativa.

Nos enseña a aceptar nuestros errores y faltas (sin tener que excusarnos por ellos) mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas, hostiles o constructivas, que se formulan a propósito de nuestras cualidades negativas.

Efectos clínicos: nos permite sentirnos a nuestras anchas aun reconociendo los aspectos negativos de nuestro comportamiento o de nuestra personalidad, sin tener que adoptar actitudes defensivas o ansiosas, ni vernos obligados a negar un error real, consiguiendo al mismo tiempo reducir la ira o la hostilidad de nuestros críticos.

Ejemplo: "Alumno, tienes razón, el examen está mal calificado, déjame revisarlo de nuevo y asignarte la nota correcta."

6. Interrogación negativa

Se deben suscitar las críticas sinceras por parte de los demás, con el fin de sacar provecho de la información (si son útiles) o de agotarlas (si son manipulativas), inclinando al mismo tiempo a nuestros críticos a mostrarse más asertivos y a no hacer un uso tan intensivo de los trucos manipulativos.

Efectos clínicos: nos permite provocar con serenidad las críticas contra nosotros mismos en el seno de las relaciones íntimas induciendo al mismo tiempo a la otra persona a expresar honradamente sus sentimientos negativos y consiguiendo así mejorar la comunicación.

Ejemplo: "Muchachos, les voy a pedir que platiquemos sobre la estructura del examen que acaban de presentar... ¿qué elementos les parecen que realmente cumplen con el objetivo del curso y cuáles no?"

7. Autorrevelación.

Técnica que enseña a aceptar e iniciar la discusión de los aspectos positivos y negativos

de nuestra personalidad, nuestro comportamiento, nuestro estilo de vida y nuestra inteligencia, con objeto de fomentar y favorecer la comunicación social así como reducir la manipulación.

Efectos Clínicos: nos permite revelar aspectos negativos de nosotros mismos y de nuestras vidas que anteriormente provocaban en nosotros mismos sentimientos de ignorancia, ansiedad o culpabilidad.

8. Compromiso viable.

Cuando empleamos las técnicas asertivas verbales es muy práctico ofrecer a la otra parte un compromiso viable, siempre que comprendamos que no está en juego el respeto que nos debemos a nosotros mismos. Siempre podemos regatear cuando se trata de nuestros objetivos materiales, a menos que el compromiso afecte nuestros sentimientos personales de dignidad propia. Cuando el objetivo final entraña algo que afecte nuestra dignidad, sin embargo, no caben compromisos de ninguna clase.

Ejemplo: "Muchachos, sé que he estado poco paciente y ustedes bastante inquietos, ¿qué les parece si iniciamos una estrategia conjunta para mejorar el ambiente del salón de clases y con ello sacarle el mayor provecho posible?"

YO EXPLICO ... PERO ELLOS ¿APRENDEN?

Michael Saint-Onge

Este enfoque de la realidad escolar ignora el *vínculo* dinámico que relaciona la enseñanza con el aprendizaje. Es evidente que ese vínculo no puede ser causal: la enseñanza no es la causa de los cambios internos (las aptitudes nuevas) resultantes del aprendizaje. Aunque éste se produce con ocasión de la enseñanza, es la actividad del alumno la que genera esos cambios. Sin embargo, existe un vínculo, en cierto sentido, ontológico entre esas dos actividades: el sentido de la enseñanza depende del sentido que se dé al aprendizaje, y el de éste depende de las actividades ideadas por la enseñanza. Enseñar puede equivaler a transmitir sólo información si por aprender se entiende memorizar esa información.

Antes de aminorar la responsabilidad del cuerpo docente conviene responder a algunas preguntas. ¿Los diferentes modos de enseñar entrañan diferencias en el modo de aprender? ¿Todo tipo de enseñanza facilita el aprendizaje? ¿La actividad del alumno no guarda ninguna relación con la enseñanza que ha recibido? ¿El trabajo del alumno se refleja después realmente en lo que aprende?

Cuando se oye decir a un profesor decepcionado por el resultado de los alumnos "¡Pero si yo lo había explicado bien!", uno entiende que los alumnos no comprendan necesariamente lo que el profesor piensa haber expuesto con acierto. Pero en esa exclamación se está confundiendo enseñar con exponer, explicar, anunciar, proponer, *etc.* Lo que parece evidente es que la adquisición del conocimiento no se consigue por simple contacto con el saber de otra persona. Hay que recrearlo en uno mismo. Y, para ello, hay que ser capaz de hacerla

Con frecuencia damos nuestras clases sin preguntamos si lo que han de hacer los alumnos a lo largo de ellas contribuye a desarrollar las aptitudes que deseamos para ellos. Esta es la comprobación que realiza Marilla Svinicki, profesora en la Universidad de Tejas.

En un artículo titulado "It Ain't Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures" (1985), la autora presenta ocho principios que incluyen en muchas profesoras y profesores para seguir defendiendo la exposición como única estrategia de medición en su método de enseñanza y para convencerse de que sus disertaciones magistrales son eficaces por sí mismas. Estos principios, expuestos también en el artículo de Christopher K. Knapper "Is What You Teach What They Learn?" (1987), nos servirán, en este libro, como punto de partida para una reflexión sobre nuestra práctica de enseñanza.

Presentaremos cada uno de esos principios y los comentaremos brevemente. A continuación, se volverán a tomar y se analizarán de forma completa. De pronto sólo pretendemos conocer las ideas heredadas que perjudican a la evolución de la enseñanza.

Primer postulado

La materia que explico es muy interesante y ella sola puede atraer la atención de los alumnos

Muchas profesoras y profesores se identifican aún como tales por la materia que enseñan. Hay, pues, químicos que enseñan, técnicos en electrónica que enseñan o filósofos que también enseñan. Su interés se fija más en su materia que en el modo de enseñarla: ellos piensan que su entusiasmo y el dominio que tienen de su disciplina son suficientes para garantizar la eficacia en la enseñanza. Es el caso de la profesora o profesor que se niega a adoptar nuevas prácticas pedagógicas con el pretexto de que su asignatura es demasiado extensa para cambiar la forma de enseñar.

El interés por la asignatura que uno enseña nada tiene de malo. Todo lo contrario, es

fundamental. Pero hay que situarlo dentro de la perspectiva de la enseñanza. Entonces, el captar la atención de los alumnos se convierte en un objetivo por alcanzar. Y no se consigue por el solo contenido, sino por la estrategia educativa que constituye el método de enseñanza de la profesora y el profesor.

Para conseguir despertar y mantener el interés de un alumno, hay que tener en cuenta muchos elementos a la hora de elaborar el propio método de enseñanza. Entre ellos recordamos:

- la utilidad del contenido del curso Para los alumnos, habida cuenta de sus conocimientos;
- las técnicas para suscitar la curiosidad y motivar con ellas a los alumnos a aprender;
- el modo de enseñar (es decir, ¿es éste suficientemente variado como para mantener la atención de los alumnos a los que se dirige el curso?)

Como se ve, la motivación, o más exactamente la entrega al estudio de una asignatura, no surge necesariamente del contenido mismo. Con todo, circula aún entre los profesores la idea de que unas asignaturas interesan a los alumnos mientras que otras los desaniman. Esta opinión se asocia a otra también perjudicial: hay una forma de enseñar para cada materia. Por eso, si los alumnos aborrecen las matemáticas o la historia no hay nada que hacer, ¡porque estas asignaturas no pueden enseñarse de otra forma! Reflexionando sobre esto, ¿no hay entre los profesores de una misma materia formas de explicar que fomentan en los alumnos una mayor o menor entrega al estudio para aprender?

Segundo postulado

Los alumnos son capaces de retener e integrar una corriente informativa durante más de 50 minutos

Si una clase fuera como un boletín de noticias, bastaría con transmitir las informaciones una tras otra durante períodos largos de tiempo. Algunas clases magisteriales dan la impresión de que la actividad del profesorado se reduce a dar información y el de los alumnos a reproducir en su "memoria de papel" a la espera de poderla memorizar en el tiempo de estudio. El proceso sería el siguiente: *transmitir -transcribir -memorizar*. En este supuesto no es extraño oír decir que hay que "aprender" la materia, aunque sea sólo más tarde cuando se comprenda y se descubra para qué puede servir.

Para que la enseñanza sea pura transmisión de contenidos, hay que presuponer que el aprendizaje es una simple operación de registro. Pero, para llegar a reducir el aprendizaje a estos términos, hay que ignorar el fenómeno de la comprensión y el proceso de creación de sentido. Concretamente, lo que se registra es el sonido, la forma en que la información es transmitida. La lectura de los apuntes de clase de los alumnos muestra que esto es lo que ocurre la mayoría de las veces: las frases están incompletas, los contenidos se relacionan sin sentido, algunas palabras sólo tienen un cierto parecido con lo que se ha expuesto. Los alumnos, entonces, se han preocupado sólo de reproducir, de captar la exposición del profesor. El tiempo se ha dedicado a esta tarea; la comprensión se ha dejado para más tarde.

Cuando el aprendizaje se entiende como la memorización de la información con sentido/ la construcción de modelos útiles para interpretar la realidad y elaborar métodos que dirijan la actividad/ la enseñanza no se limita a facilitar el registro de unos contenidos. Para que aprender signifique construir el propio conocimiento, es necesario pensar. Aprender es pensar/ es trabajar mentalmente con la ayuda de la información. El aprendizaje escolar es pensar juntos de una forma nueva con el fin de descubrir nuevas significaciones, de orientar nuestra actividad más satisfactoriamente...

Pero para pensar hay que relacionar la información, organizarla, estructurarla, ponerla en relación con otros conocimientos... Y estas complejas operaciones no son momentáneas o automáticas. Hay que suscitarlas y orientarlas. La función de la enseñanza es también conducir el conjunto del proceso de aprendizaje.

En un boletín de noticias, todas las informaciones tienen el mismo valor: no están relacionadas entre sí (la mayor parte del tiempo) y pueden comunicarse sin un orden especial. Todo lo contrario de lo que ocurre con la enseñanza. El saber es organizado: los contenidos están jerarquizados y pertenecen a distintos grados de abstracción.

Corno en una clase toda la información no tiene la misma importancia/ hay que arreglárselas para que la mayoría de los alumnos estén atentos cuando lo esencial se exponga. Por eso/ importa haber preparado bien la secuencia de la información y la actividad de los alumnos para que puedan organizar los contenidos alrededor de los elementos esenciales. Existen muchas técnicas para llamar la atención de los alumnos: las "indicaciones directas", las "pausas" los "estructurantes", los "esquemas" y los "límites de información" ofrecida a un tiempo. Cuidar la atención de los alumnos equivale a respetar los límites en que se mueve su proceso de tratamiento de la información. Se sabe que esto exige tener en cuenta las condiciones impuestas por la naturaleza de los mismos conocimientos.

Aprender es memorizar. Pero, para hacerla con sentido, es necesario conseguir algo mucho más importante que el mero registro maquinal de la información. Efectivamente, es una actividad que implica muchas operaciones que son el soporte del pensamiento. La enseñanza concebida como simple transmisión de contenidos puede convertirse en un obstáculo para el pensamiento. Implica que se acepta y se es capaz de memorizar abundante información sin buscarle sentido.

Tercer postulado

Los alumnos aprenden con sólo escuchar

Cuando éramos jóvenes, se nos decía: "¡Pues escucha!", siempre que dábamos muestras de no entender. La escucha aparece, entonces, como la única condición para que haya aprendizaje.

Se sabe que uno aprende oyendo hablar de alguna materia, pero también se aprende viendo, leyendo sobre el tema, manipulando cosas, trabajando con ellas, intentando resolver problemas, observando cómo trabajan otras personas, o siguiendo su razonamiento, debatiendo, preguntando, etcétera.

El aprendizaje puede facilitarse con tal que no se someta a la única fórmula de la exposición. Esta debe completarse con soportes visuales, con la lectura personal de textos, con ejercicios controlados o libres; con el intercambio, la discusión, la ambientación, etcétera.

Es posible que los alumnos tengan modos especiales de aprendizaje, que se denomina estilo de aprendizaje. Es cierto que el aprendizaje exige diferentes formas de participación de los alumnos. Evidentemente, todos los aprendizajes no pueden afectarse con sólo escuchar. ¡Vuestra experiencia, sin duda, os habrá servido tanto como los consejos de vuestros padres!

Cuarto postulado

Los alumnos son oyentes experimentados y hábiles en tomar apuntes

Estamos de acuerdo en que los apuntes de clase son de gran utilidad para la preparación de los exámenes y para el estudio en general. Para que cumplan con esa función deben ser comprensibles. En el caso de disertaciones magistrales, algunos profesores proceden como si tomar apuntes fuera una operación sencilla, como si la escuela permitiera organizar espontáneamente las ideas en forma de apuntes. Y no siempre es fácil la tarea de tomar apuntes.

Algunas exposiciones se apoyan en estructuras que no siempre son claras. Para dar con ellas, algunos alumnos necesitan ayuda y ser orientados en cuanto al modo de tomar apuntes. Si uno se toma el trabajo de leer los apuntes tomados por los alumnos durante las exposiciones de clase, se comprueba que no les es nada fácil separar lo accesorio de lo esencial. Tienen necesidad de que se les oriente.

Los profesores pueden ayudar a los alumnos a mejorar sus apuntes, estructurando mejor sus exposiciones y comunicándoles más explícitamente esa estructura. Si los profesores presentan el plan que van a seguir en su exposición, si atraen la atención mediante indicadores, si utilizan cuadros o esquemas -síntesis, si distribuyen apuntes- modelo, si elaboran un plan de adiestramiento en el modo de tomar apuntes, están así ayudando a sus alumnos a sacar un gran provecho de sus exposiciones magistrales.

Quinto postulado

Los alumnos tienen los conocimientos previos y el vocabulario suficiente para seguir sin dificultad las exposiciones

Es frecuente que algún profesor se sienta tentado a organizar sus clases como un resumen de sus propios conocimientos. Los resúmenes que él prepara no le causan ningún problema. Algo bien diferente les sucede a quienes están aprendiendo y sólo cuentan con ese resumen para elaborar sus propios conocimientos.

Igualmente, cuando se quiere hacer comprender un concepto, se buscan analogías y ejemplos que pueden ayudarnos. Lo importante es saber escoger las semejanzas y los ejemplos que digan algo a los alumnos a quienes van destinados. Por eso, es poco útil poner ejemplos de la vida de los años de la *Revolución pacífica* a un joven de 17 años que no idea alguna de esa época.

Cuando se quiere que determinadas informaciones tengan sentido, hay que conseguirlo pensando en los alumnos y no en uno mismo. Esto no siempre es fácil, pero es indispensable para la enseñanza.

Tampoco es fácil evitar el uso de nuestra jerga científica sin verificar antes si los alumnos la dominan o no. También en este caso el que determina el sentido es el que está en situación de aprender.

Explicar el vocabulario, sacar ejemplos clarificados del entorno de los jóvenes, seleccionar semejanzas fáciles de entender, son exigencias que ningún profesor puede ignorar si quiere dar un curso que ayude a sus alumnos a progresar.

Sexto postulado

Los alumnos son capaces de dirigir su proceso de comprensión

Un alumno debería saber si comprende o no comprende. Pero, ¿y si estuviera comprendiendo algo en sentido diferente del que pensáis debería entenderlo? ¿No creería él que está entendiendo? ¿No se encontraría satisfecho? Esta situación es más frecuente de lo que uno pueda pensar. Los errores no son necesariamente consecuencia de una falta de aprendizaje; pueden muy bien ser el resultado de un aprendizaje mal hecho. Uno siempre puede entender algo en sentido contrario al que se le ha dado en una exposición. Si uno se queda con ese significado y nadie lo “corrige”, se corre el riesgo de guardarlo aunque sea erróneo.

Precisamente porque puede producirse siempre este equívoco, el profesor debe facilitar a sus alumnos el que pueden verificar lo que han comprendido de la exposición que se les ha hecho. Y el profesor brinda esta oportunidad formulando preguntas, organizando grupos de discusión en la

clase, pidieron a los alumnos que resuelvan problemas sencillos basándose en la materia que se les acaba de exponer.

Facilitar a los alumnos una mirada retrospectiva de su comprensión les ayuda a hacer suyo el contenido del curso. Más aún, les lleva a formularse esta pregunta; "¿Hay algo que no comprendo y estoy suponiendo que lo sé?" Es la ocasión para que piensen en la necesidad de estudiar la materia que se explica.

El alumno ignora, al menos algunas veces, que no sabe. El profesor hace de mediador entre el saber del alumno y el saber disciplinar o el contenido del curso escolar. Él está obligado a dirigir la "formación" del saber del alumno y comprobar su comprensión mientras esté en situación de aprender.

Séptimo postulado

Los alumnos están demasiado seguros de sí mismos como para advertir/es cuándo no están entendiendo algo

Todos los alumnos no se expresan de la misma forma en un grupo-clase. Los que se callan no son necesariamente los que nada tienen que decir. Lo mismo que tampoco son los que no entienden los que lo comunican indefectiblemente.

La voluntad de expresarse de un alumno varía según su nivel de confianza y madurez, cambia con el puesto que ocupe en el grupo, con el grado de dificultad que experimente en aprender una materia concreta, con la acogida a sus preguntas que vea en los profesores y con otras muchas variables. Todos estos condicionantes no pueden ser controlados. Pero es importante conseguir que el alumno pueda expresar libremente lo que no comprende. Para algunos alumnos el no entender ha llegado a ser una situación normal en el contexto de un aprendizaje escolar. Ellos imaginan que la enseñanza que reciben es incomprensible. Se puede evitar que sea así.

Los profesores que facilitan la integración de los alumnos contribuyen a que éstos se expresen. Por eso, el preguntar "¿qué problemas os planteáis en este momento de la explicación?" resulta más motivadora que esta otra pregunta: "¿alguno entiende?". Igualmente, los profesores que sean conscientes de su expresión corporal, sobre todo facial, pueden hacer el esfuerzo de mostrarse menos amenazadores. También hay que prestar especial atención al modo de formular las preguntas a los alumnos; en esta forma de actuar podemos contar con un buen indicador del par qué los alumnos se deciden o no a responder.

Octavo postulado

Los alumnos pueden llevar a la práctica lo que han entendido

Se piensa a menudo que aprender contenidos orales es suficiente para organizar los comportamientos en forma de conducta inteligente. Se cree que, si uno sabe algo, la conducta que corresponde a ese conocimiento se elabora espontáneamente. Sin embargo, abundan los casos en que la conducta y la explicación son contrarios. La enseñanza debe planificarse para que facilite la armonización de todo el sistema de conocimientos del individuo.

Los profesores, si programan durante el curso un tiempo para que los alumnos puedan aplicar inteligentemente lo que se les ha explicado a lo largo de la exposición, están contribuyendo a que se aprenda con una buena motivación, comprobando la utilidad de lo conocido en circunstancias reales que se presentarán más adelante.

Hay etapas en el aprendizaje que permiten pasar del conocimiento verbal a las operaciones necesarias para solucionar un problema y a ejecutarlas con mayor seguridad. Estos niveles de aprendizaje no pueden alcanzarse sin haber sido previstos antes en el método de enseñanza.

Conclusión

Estos ocho postulados, que dan pie a que un profesor pueda afirmar "Yo explico una materia y los alumnos tienen que arreglárselas para aprenderla", ponen de manifiesto una deficiente comprensión de los mecanismos del aprendizaje. Este no se produce rápidamente. Exige un largo proceso que debe ser dirigido.

La enseñanza no es una simple transmisión de contenidos. Es la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber partiendo del modelo de conocimientos de las diferentes disciplinas escolares. La enseñanza no es equiparable a una exposición. Aunque admite una gran variedad de formas, tiene una estructura básica que se busca identificar. En una síntesis sacada de estudios realizados sobre la enseñanza directa, Barak Rosenshine (1986) resalta siete funciones de ella que pueden colocarse en este orden:

- Recordar los conocimientos anteriores que son de interés con relación a los nuevos aprendizajes.
- Fijar a los alumnos objetivos en el aprendizaje.
- Presentar los nuevos elementos de conocimiento.
- Organizar pruebas de evaluación.
- Corregir los errores en el aprendizaje.
- Fomentar ejercicios de iniciativa personal (trabajos y estudio).
- Hacer periódicamente síntesis de contenidos ya aprendidos.

Como se ve, la enseñanza no es una tarea tan sencilla como a veces se quiere dar a entender. "Dar clase" comporta algo más que ofrecer una disertación magistral: es aplicar un método de enseñanza que ayude eficazmente a que los alumnos se pongan a aprender con interés lo que se desea que ellos consigan. Evidentemente, este método habrá tenido que ser ideado y planificado por los que enseñan. La evaluación, como es natural, detectará su grado de eficacia. Con todo, lo que garantiza un impacto decisivo en el aprendizaje y en los alumnos es algo que está en manos de los profesores: la orientación de las actividades que originan los procesos de pensamiento necesarios para transformar conocimientos previos.

Todo esto nos explica por qué la reflexión pedagógica sólo tiene sentido para los que enseñan cuando ella se ocupa del proceso por el que se orienta el aprendizaje. Efectivamente, para llegar a explicar por qué un alumno aprende o no aprende, hay que analizar previamente la calidad de las ayudas de la enseñanza.

El análisis de las características de las exposiciones formales o informales nos permite determinar los límites de la eficacia de esta clase de ayuda. Sin embargo, se podría llegar a identificar lo que haría posible una mayor eficacia abandonando ese factor en solitario y situando dentro del marco completo del método utilizando en la enseñanza, y examinando la actividad de los alumnos.

Para que la enseñanza pudiera consistir en la sola exposición magistral haría falta que todos los postulados anteriormente presentados fueran válidos. En una rápida ojeada de todos ellos, acabamos de cuestionar sus fundamentos. Ahora los vamos a revisar de nuevo en forma de preguntas. En vez de afirmar, interroguémonos. Al responder a nuestros interrogantes, podremos comprobar nuestro grado de acuerdo o desacuerdo con el fundamento de una concepción de enseñanza que hace de ella una simple tarea de exponer los propios conocimientos.

Saint-Onge, Michael. (2000). "Yo explico... pero ellos ¿aprenden?". En *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas*.

DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

(Perrenoud Philippe, 2004)

Concepto de competencias: "Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se pueda tratar por analogía con otras.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación
- Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también en la navegación cotidiana del practicante.

Por lo tanto, describir una competencia implica representar: los **tipos de situaciones**, los **recursos** que moviliza y la naturaleza de los **esquemas del pensamiento** que permiten la movilización y la orquestación de los recursos en una situación concreta y real.

1. Organizar y Animar Situaciones de Aprendizaje.

- Conocer los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- Trabajar a partir de los errores y obstáculos en el aprendizaje.
- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento

2. Gestionar la Progresión de los Aprendizajes

- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
- Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

3. Elaborar y hacer Evolucionar dispositivos de Diferenciación

- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
- Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.
- Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

4. Implicar a los alumnos en sus Aprendizajes y su Trabajo.

- Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de auto-evaluación en el alumno.
- Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos
- Ofrecer actividades de formación opcionales <<a la carta>>.
- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno

5. Trabajar en Equipo.
 - Elaborar un proyecto en equipo, de representaciones comunes.
 - Impulsar un equipo de trabajo, dirigir reuniones.
 - Formar y renovar un equipo pedagógico
 - Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
 - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la Gestión de la Escuela
 - Elaborar, negociar un proyecto de institucional.
 - Administrar los recursos de la escuela.
 - Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, de barrio, asociaciones de padres, etc.)
 - Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e Implicar a los Padres
 - Favorecer reuniones informativas y de debate.
 - Dirigir las reuniones.
 - Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las Nuevas Tecnologías
 - Utilizar programas de edición de conocimientos.
 - Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de la enseñanza.
 - Comunicar a distancia a través de la telemática.
 - Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los Deberes y los Dilemas Éticos de la Profesión
 - Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.
 - Luchar en contra de los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
 - Participar en la creación de reglas de vida común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
 - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad, el sentimiento de justicia
10. Organizar la propia Formación Continua
 - Saber explicar sus prácticas.
 - Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.
 - Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red.)
 - Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
 - Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Tr. Anreu Judhit, México D.F., Ed. GRAÓ de IRIF, Primera edición SEP/ed. Graó, 2004 (Biblioteca de Actualización del Maestro).

CONDUCTAS DEL PROFESOR y CONTROL DE LA CLASE

Cualidades del profesor y control de la clase. Estrategias para enfrentarse a amenazas concretas al control de la clase.

He tratado ya a lo largo del libro de la conducta del profesor, pero ha llegado la hora de precisar más sus cualidades específicas que garanticen un buen control de la clase, así como las estrategias que puede aplicar en casos de emergencia o de amenazas concretas al orden en el aula. Veamos, en primer término, sus cualidades.

CUALIDADES DEL PROFESOR y CONTROL DE LA CLASE

A pesar de las investigaciones realizadas durante muchos años en Estados Unidos y en Gran Bretaña sobre las características del buen profesor, seguimos sorprendentemente disponiendo de pocos, datos reales. Hay que tener en cuenta muchos factores externos al maestro, como son edad, capacidad y entorno socioeconómico del alumno, asignatura enseñada, medio ambiente del colegio y otra serie de variables a las que se ha hecho referencia en este libro. Lo que va bien a un profesor determinado en unas circunstancias dadas, puede quizá no funcionar con otro o con el mismo individuo en circunstancias distintas. Sin embargo, hay ciertas cualidades importantes sobre las que cabe generalizar. Ya han sido considerados los factores externos, tales como la voz y la forma de presentarse en clase (capítulos 3 y 4), así como la aptitud para suscitar interés y estímulo, planificar y organizar, comprender a los alumnos y saber con claridad lo que está sucediendo en el aula en cualquier instante (capítulos 3, 4, 5 Y 6). Mi preocupación se centra, pues, ahora más en factores temperamentales y de personalidad; en otras palabras, en el aspecto afectivo de la vida del profesor y en sus normas y sistema de valores personales.

Justicia y sentido del humor

Cuando se pide a alumnos de todas las edades que clasifiquen las cualidades que más admiran en sus maestros, la gran mayoría pone el sentido de la justicia en primer lugar, o muy cerca, en la lista. Ya me referí a ella al tratar de la importancia de la coherencia del profesor en el capítulo 5. Para el alumno, la justicia significa que el profesor adopte una serie de normas y procedimientos constantes con referencia a la clase, de modo que ésta pueda saber con claridad lo que se le pide y los tipos de conducta aceptables o inaceptables. A esto cabría añadir que un profesor justo es el que se preocupa lo suficiente de los niños como para que cada uno reciba las mismas oportunidades, igual ayuda y parecido apoyo.

De importancia cercana a la justicia, para el alumno, es el sentido del humor. Los chicos reaccionan bien ante un profesor receptivo al lado gracioso de las cosas, incluso cuando es a su propia costa. Un maestro con sentido del humor será, pues, una persona no sólo que divierta a los demás, sino dispuesta a divertirse con ellos. Esto no significa, por supuesto, reírse de la clase o utilizarla como blanco de sus bromas, sino que ambas partes gocen de las mismas oportunidades de pasarlo bien de cuando en cuando, y que el profesor pueda unirse, sin más, al jolgorio general. El humor así compartido elimina las barreras entre maestro y discípulos. Y hace, si no se exagera la nota, que la clase le vea como un aliado y amigo y no como un adversario. Y si tenemos en cuenta que los alumnos están más dispuestos siempre a colaborar con amigos que no con adversarios, se reducirá así el número de incidentes que pueden conducir a problemas de orden.

Relajación, autocontrol y paciencia

Otra ventaja de reírse con la clase, cuando se presenta la ocasión, es que ésta comprobará así que el profesor, además de humano, es una persona relajada y segura de sí. El individuo obsesionado por el

sentido de la dignidad o que se manifiesta habitualmente de manera fría y distante, dará la impresión de encontrarse perdido si baja la guardia. Lo cual me lleva a la consideración de que el profesor por naturaleza *tranquilo y relajado* es mucho menos probable que se enfade cuando se enfrente a un problema de control. La ira, sobre todo acompañada de una pérdida total del sentido del humor, puede provocar una reacción exagerada ante una mala conducta, hecho que a su vez enfadará al alumno y servirá para empeorar más aún la situación. Por otro lado, resulta difícil a menudo actuar de forma objetiva cuando se ha perdido la serenidad. Y existe el peligro de incurrir en amenazas desorbitadas, algo contra lo que ya advertí en el capítulo 5.

Es evidente que un maestro incapaz de controlarse no tendrá autoridad moral para exigir a la clase que se refrene, o para enfrentarse a ella una vez que se haya calmado. Habrá indiscutiblemente ocasiones en que deberá hablar con dureza a toda la clase o a algún elemento en particular para recordar las normas de disciplina, pero eso es muy distinto a perder la paciencia y el autocontrol. Un talante tranquilo y relajado, una actitud imperturbable frente a cualquier crisis que suceda en el aula, constituyen cualidades valiosísimas en todos los ámbitos de actuación de un profesor y, sobre todo, en el control de la clase.

Una cualidad íntimamente vinculada al talante tranquilo y relajado es la *paciencia*. El individuo paciente ante las dificultades de aprendizaje de los niños tiene muchas más probabilidades de permanecer relajado y muchas menos de asustar y enfrentarse a los alumnos que aquél para quien esas dificultades representan una fuente de frustraciones constantes. Ciertas personas tienen, por naturaleza, más paciencia que otras, pero el grado de aguante de un maestro dependerá, en gran medida, de una consideración realista previa de las posibilidades académicas de sus alumnos (ver capítulo 5).

Si el profesor aplica unas normas arbitrarias al margen de las aptitudes propias de los alumnos o de sus experiencias académicas previas, lo normal es que éstos aprendan con lentitud y que el maestro caiga en una irritación constante que le haga juzgar negativamente a ciertos discípulos hasta el punto de creer que su lentitud resulta deliberada. La realidad es que son escasísimas las personas que prefieren el fracaso al éxito. Los alumnos, por lo general, aprenderán si pueden. Si el trabajo les resulta difícil es, en principio, porque no entienden los conceptos o las técnicas correspondientes. El profesor paciente, por consiguiente, considera la lentitud de su discípulo como un elemento de información útil, y vuelve a presentar acto seguido su material didáctico de modo más adecuado, asegurándose de que aquél tenga oportunidad de éxito con la mayor frecuencia posible (capítulos 2 y 5). Esa experiencia permite a los chicos mantenerse motivados y realizar los esfuerzos de comprensión necesarios. A medida que el alumno va aprendiendo, el profesor a su vez va viendo plasmarse su objetivo, y se juzga a sí mismo capaz de contribuir con verdadera profesionalidad al desarrollo de la vida del pequeño, aspecto enormemente gratificante en la tarea educativa realizada por el profesor.

Buena exposición y tiempo libre para los alumnos

También es más sencillo permanecer tranquilo si el profesor sabe explicar las cosas de manera que se puedan entender. Los problemas de control de la clase ocurren, en ocasiones, no porque el material didáctico carezca de interés intrínseco, o sea, inadecuado a las necesidades infantiles, sino porque el maestro no lo sabe presentar bien. Los alumnos no podrán entonces configurar el mapa cognitivo indicado en el capítulo 5, y empezarán a aburrirse y a sentirse inquietos. La presentación del material en forma apropiada (lo que en lenguaje profesional suele denominarse "ponerse a nivel del alumno») dependerá, en gran medida, de la comprensión de la fase del desarrollo cognitivo en que se halle el niño, como se ha visto en el capítulo 5. Pero también de un interés genuino del adulto por el mundo de la infancia, de los ejemplos que les muestre como elementos enriquecedores, las analogías que puedan tener sentido y captar su imaginación, las anécdotas y breves digresiones susceptibles de volver a atraer la atención hacia el profesor si ésta ha

entrado en una curva descendente, de su interés por los *hobbies* de los alumnos, sus lecturas preferidas, sus programas de televisión favoritos y sus actitudes y opiniones en general.

Suele ocurrir, por lo general, que el profesor interesado en el mundo del alumno y que posee este tipo de conocimientos es el más preparado para pasarse tiempo hablando con él y escuchar lo que éste tiene realmente que decirle. Esto no sólo es válido durante la clase, sino para las ocasiones que se presenten en los recreos, la hora de la comida o después del colegio. No me refiero sólo a las actividades extraescolares como las actividades deportivas o los clubes escolares (aunque también éstas resulten fundamentales), sino a las ocasiones en las que el profesor está con un cierto grupo de alumnos que le ayudan voluntariamente en tareas escolares o en algún proyecto que haya captado el interés general.

Lo anterior me lleva como de la mano al punto siguiente: el profesor con éxito es alguien que siempre *dispone de tiempo para los alumnos*, los cuales sienten así que sus asuntos son importantes y merecen la dedicación del profesor, quien puede fijar un momento más oportuno para atenderlos si no lo tiene en ese momento. De ese modo se establece una buena relación entre maestro y alumno que termina proyectándose en su mejor control de la clase. Éste se da cuenta de que el profesor quiere ayudar realmente y, a su vez, se siente motivado para colaborar con él. Siempre hay excepciones, como es natural; niños refractarios a aceptar ayuda o desagradecidos cuando la reciben. Pero eso ocurre por lo general porque lo que el profesor percibe como una ayuda, el alumno no lo entiende así (ver capítulo 5). O cuando esa colaboración se ofrece exclusivamente bajo las condiciones fijadas por aquél y no como parte de una especie de contrato de rendimiento informal, no escrito (capítulo 4), en el que tanto el profesor como el alumno acuerden, tácita o explícitamente, actuar en unas coordenadas de reciprocidad. Sea como sea, el alumno estimará que la ayuda le es de poco valor y no se considerará obligado a mostrarse agradecido.

Prevenir el buen control de la clase

Al profesor que afirme que ninguna de esas cualidades se adquieren por generación espontánea, y no entienda que se deba intentar conseguir las, le responderé que me estoy refiriendo de manera fundamental a una labor eminentemente preventiva en aras de un buen control de la clase. Por muy difícil que parezca, de entrada, adquirir cualidades como tranquilidad y paciencia, más difícil aún será lidiar un día sí y otro también con grupos de alumnos problemáticos. Vale la pena dedicarse a la enseñanza igual que cualquier otra actividad, pero claro, a condición de entregarse y hacerlo bien. Y si se hace así, no serán sólo los alumnos, sino también el profesor, quienes obtengan beneficios. Salvo que éste reconozca haberse equivocado de profesión (en cuyo caso no tiene sentido seguir en ella), los esfuerzos y el tiempo dedicados a perfeccionar técnicas del oficio (ya sean relativas a personalidad o a otras conductas) constituirán la mejor inversión profesional que pueda realizar.

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTARSE A AMENAZAS CONCRETAS AL CONTROL DE LA CLASE

Examinaré acto seguido los incidentes concretos que pueden plantear una amenaza clara e inmediata al control de la clase, para enfrentarse a los cuales el profesor deberá recurrir, en esencia, a las estrategias comentadas hasta ahora.

Efectuemos un análisis de ellos e indiquemos la forma mejor en que el profesor puede servirse de esas estrategias como respuesta a dichas amenazas.

Groserías

Todos los profesores conocen a la perfección esos momentos en que un niño reacciona con aparente insolencia a alguna observación de su superior. La insolencia puede traducirse en una expresión verbal, o en lo que muchos profesores (a falta de término mejor) denominan «descaro estúpido»; el alumno levanta la mirada al cielo, suspira profundamente, mira con desdén al maestro, se aleja de él mientras éste sigue

hablando, o se las arregla para manifestar una conducta que combine todos esos elementos. ¿Cómo debe entonces reaccionar el profesor? En primer lugar, subrayemos que no deberá dejarse llevar por la cólera. Repito lo que ya dije antes: la cólera reduce la capacidad para actuar objetivamente. También indica al niño, con mayor claridad que las palabras, que su conducta ha hecho mella en el profesor, y que éste se siente "tocado": justo lo que pretendía. El sentimiento de ira constituye, además, una forma de refuerzo a favor del alumno (ver capítulo 4) y quizá de otros compañeros, testigos del incidente. A nivel cognitivo (capítulo 5) indica que para quedar por encima del profesor hay que mostrarse grosero, y que cualquier castigo que éste imponga será soportable por el simple placer de haber logrado hacerle perder la paciencia.

No es fácil en esas ocasiones conservar los nervios bien templados, para lo cual daré ciertas recetas más adelante, en el capítulo 8. Pero si lo consigue, el maestro podrá decidir, con perfecta tranquilidad, cómo actuar. Pasemos ahora al segundo punto; sea cual sea la medida a tomar, ésta deberá aplicarse con rapidez y tener carácter decisivo. Cualquier vacilación del maestro, mientras busca desesperadamente alguna idea luminosa, contribuirá a reforzar la posición del alumno infractor. Incluso si la grosería no provoca las iras del maestro, lo que sí habrá hecho, y bien, es dejarle confundido. El profesor deberá, pues, tomar nota del viejo lema Scout y estar preparado. O se hará la pregunta clave de algunos budistas zen: «¿Estás dispuesto?», interrogante aplicable a todas las experiencias por las que atravesamos en la vida.

Si no lo estamos, entonces nos hallaremos constantemente desconcertados y confusos ante lo que nos sucede y tomaremos las decisiones correctas cuando ya es demasiado tarde. Es evidente, por otra parte, la imposibilidad de prever todos los detalles de lo que vaya a ocurrir, aunque deberíamos mantener una actitud mental de aceptación de lo imprevisible, sea lo que sea. De este modo, el profesor, consciente de que la grosería es un elemento a la orden del día en la vida escolar, mantendrá una presencia de espíritu que le permita una respuesta pronta y firme que anule cualquier pausa angustiosa mientras se devana los sesos en busca de una reacción salvadora.

El *carácter tajante* de la respuesta constituye una parte muy significativa, un componente básico en sí mismo de la respuesta. Si el maestro conserva la calma y responde con decisión, estará demostrando al alumno que su grosería no ha dado en el blanco. Nada que el alumno pueda hacer en ese sentido tendrá suficiente impacto para afectarle poco ni mucho. En cierto modo, la tranquilidad y la decisión en la respuesta resultarán más importantes que los detalles concretos de la decisión adoptada. Llegamos así al tercer punto digno de consideración. El profesor puede decidir ignorar la observación del alumno o su descarado estúpido, como se comentó en el capítulo 4. Así, sin aparentar haberse dado ni siquiera cuenta de su comportamiento, se volverá hacia otro lado y seguirá con la lección. Si, por el contrario, juzga necesario intervenir, el profesor replicará directamente al niño, asegurándose de hacerla con brevedad y yendo al grano, sin dejar resquicio para que éste se enzarce en un largo intercambio de acusaciones y contraacusaciones. Cuando estime que la conducta merece un tratamiento más detenido, le comunicará bruscamente, sin indicarle la razón y evitando mantener la atención de los demás alumnos sobre la conducta reprochable, que quiere hablar con él al terminar la clase, reanudando acto seguido la misma sin más dilación. Esta rápida intervención evitará que el chico pretenda seguir llamando la atención y preguntando por qué se le retiene al final.

Siempre habrá, sin embargo, una minoría experta en el arte de llamar la atención de los demás y de molestar al maestro, que insistirá en una pregunta tonta, haga lo que haga el profesor, y que la repetirá alterando el buen desarrollo de la clase, hasta que el profesor se dé por enterado. Es lógico que éste se sienta entonces tentado a responder con grosería ("Yo creía que ya sabías por qué") o con alguna observación sarcástica («¡Vaya, y yo que había supuesto que ya eras capaz de ver lo que has hecho mal!»). Hay que evitar esas trampas. No resulta una actitud muy coherente o provechosa llamar a alguien a capítulo

por su grosería y luego caer uno mismo en una falta parecida ante todos. El sarcasmo no es una solución mejor, pues implica insulto a la persona afectada, aparte de que ambas estrategias invitan a una mayor grosería como respuesta, ya que el niño intentará entonces reafirmar su personalidad ante el resto de la clase o vengarse de la vejación sufrida. La contestación correcta será:

"Si te paras a pensar, encontrarás la respuesta a tu pregunta», indicándole así que, ésta era completamente innecesaria, y que hallar la contestación correcta es de su total incumbencia, sin poner por ello en duda su capacidad para conseguirlo. El alumno no se sentirá entonces atacado por la observación del maestro ni aguijoneado a su vez por la necesidad de replicarle.

Obsérvese que el profesor no menciona nunca la palabra «grosería», lo cual implicaría un reconocimiento claro del efecto de la conducta infantil. Incluso si se considera que no es lo bastante grave como para perder el tiempo al final de la clase hablando del tema con el alumno, se evitará mencionar el vocablo «grosería». Un comentario rápido como, por ejemplo: "Esa ha sido una observación tonta, y si hubieras pensado antes un poco, no lo habrías hecho», es suficiente. La segunda parte, a saber, la confianza del maestro en las facultades de razonamiento del alumno, es tan importante como la primera. El reproche que contienen las palabras iniciales queda compensado por una alabanza implícita, lo que le desarmará si intenta contraatacar al maestro. Y si de hecho lo hace, siendo otra vez grosero, lo que hará es demostrar a sus compañeros esa falta de raciocinio que se había supuesto que tenía.

Cuando se ordena a los alumnos que se esperen al final de la clase, por alguna grosería o alguna otra mala conducta, es contraproducente dirigirse a ellos con ademán de enojo pidiéndoles una explicación por su comportamiento durante la lección («¿Qué tienes que decir ahora en tu descargo?»). El alumno se mantendrá entonces callado tercamente por mucho que el maestro insista en sus preguntas o en sus amenazas de terribles castigos. Se refugiará en negativas y evasivas, o recaerá en nuevas muestras de grosería. Una estrategia mucho más efectiva es volverse al niño una vez que el aula haya quedado vacía y sonreírle amistosamente. La sonrisa le desarmará, pues se habrá preparado mentalmente para la confrontación prevista, quedando ligeramente desconcertado y, por tanto, mucho más accesible a la influencia del profesor. Con esa sonrisa saldrá reforzada la impresión de ecuanimidad que dio el profesor cuando sufrió el acto de grosería. Y lo que resulta más importante aún, indica al niño que no tiene intención de considerar sus relaciones en el futuro en términos de una hostilidad mutua. Existen caminos mucho mejores, a saber, los de amistad y colaboración, que serán siempre los preferidos.

Una vez creado ese ambiente, el profesor pronunciará palabras como «Sabes perfectamente que ésa no ha sido una conducta muy inteligente que digamos por tu parte. No me parece oportuno, pues, que entremos en mayores detalles, ¿verdad?". El chico podrá responder simplemente que está de acuerdo y convenir con el profesor en que mejorará de conducta la próxima vez, con lo que las cosas quedarán así. Sería, sin embargo, una buena política que, en vez de dar por concluida la entrevista inmediatamente, el maestro tratara de reforzar el valor de esa relación, ya más amistosa, cambiando de tema e interesándose por una actividad (escolar, extraescolar o *hobby*) en la que sepa que el niño destaca. Una observación como «Mrs. Smith me dijo el otro día lo mucho que le ayudaste en... », lo bueno que eres en... » O «lo interesado que estás por... », surtirá un magnífico efecto, pues demostrará al alumno que su interlocutor posee el interés suficiente como para comentar los éxitos de aquél con sus compañeros de profesión, y que está dispuesto a seguir interesándose por ellos (fuente potencial de refuerzo para el niño) en el futuro. Al mismo tiempo introduce, de manera discreta pero clara, un elemento tácito de amenaza a la continuación de las buenas relaciones del alumno con Mrs. Smith, pues lo normal es que un profesor que se para a oír los elogios de Mrs. Smith a un alumno, no tenga inconveniente, a su vez, en revelar a ésta los elementos negativos de esa persona si persisten en el futuro.

De ser la grosería algo habitual y si se ha intentado antes esa estrategia con resultados infructuosos, es evidente que el problema rebasa el radio de acción de un solo maestro y se proyecta como un asunto que afecta a todo el colegio. Habrá, pues, llegado el momento apropiado para aplicar el tratamiento del caso concreto mencionado en el capítulo 6, y de adoptar una política coordinada en relación con el niño, pues un profesor no tiene nada que ganar luchando por libre con un alumno en extremo difícil cuando ya otros colegas suyos han pasado por idéntico trance. La recopilación de la información disponible, la comunicación de las estrategias aplicadas con aparente éxito por algunos compañeros y un planteamiento común de las relaciones futuras con ese alumno resultan esenciales, siendo entonces necesaria la intervención directa del jefe de estudios, de los jefes de departamento y de los tutores de la escuela.

Recordemos finalmente al lector el contenido de los capítulos 1 y 2. Si deseamos responder de modo adecuado a la conducta de un alumno, tratemos de comprender sus causas y tener en cuenta las notables diferencias individuales entre los niños. Así pues, lo que puede interpretarse como grosería en un chico, quizá no sea más que simple aturdimiento o una exteriorización de alegría en otro. Los chicos, sobre todo los más pequeños, suelen mostrarse impetuosos e ignoran a menudo las sutilezas de discurso y de conducta propias de sus profesores.

Es evidente que no se puede castigar un tipo de conducta en un niño y perdonarla en otro, aun cuando se comprenda que el segundo no ha actuado de mala fe. Pero la actitud ante un chico y otro al final de la lección será muy distinta. El primero conoce perfectamente bien la naturaleza de la transgresión, y recibirá una reprimenda, como se ha indicado antes. El segundo necesitará una orientación amistosa sobre su conducta en el futuro, y una clara indicación del profesor de que es consciente de que antes de haber recibido esas aclaraciones el alumno no podía comprender su naturaleza errónea. Asimismo, éste deberá sacar la impresión de que el maestro está dispuesto a ayudarlo y a darle la orientación necesaria en el futuro.

Desafíos

Por desafío entiendo esos momentos, quizá los más temidos por todos los profesores, cuando se manda hacer algo a un niño y éste rehúsa sin más. Inmediatamente un silencio sepulcral y premonitorio invade el aula. El alumno ha lanzado un desafío directo a la autoridad del profesor. ¿Cómo va éste a reaccionar? ¿Qué le va a ocurrir al niño? ¿Podrá aquél imponer su autoridad o iniciará una humillante retirada? El profesor se da cuenta, con perfecta intuición, de que es mucho lo que se está jugando en ese momento. Un fracaso en el enfrentamiento debilitará sensiblemente su posición en clase. Sin embargo, ¿cómo puede *obligarse* a un estudiante, sobre todo en una escuela secundaria, a realizar algo en esas circunstancias? Su prestigio también está en juego ante sus compañeros. Una retirada en ese instante podría resultar tan humillante como para el maestro.

Apresurémonos a señalar antes que nada que un profesor prudente poseerá la rara habilidad de evitar este tipo de incidentes. La enseñanza en un centro escolar consiste en cierto modo -igual que la política- en el arte de lo posible. No tiene sentido exigir algo de uno o de varios individuos si van a negarse tercamente a ello, con independencia de las reacciones o de las amenazas del maestro. Así, la prudencia desaconsejará plantear unas demandas impracticables. No se exigirá, pues, a los niños que cumplan con su trabajo en un periodo de tiempo absurdamente corto, o que persigan un nivel prácticamente inalcanzable. Un chico que se encuentre de mal humor, quizá por algo que le haya sucedido en casa esa misma mañana, o en otra asignatura, no debería participar en ciertas actividades en un momento inoportuno, como leer en voz alta, responder a preguntas en clase o salir a la pizarra. Cuando su participación en la actividad del grupo resulte inevitable, como, por ejemplo, en un ejercicio escrito de la clase entera, el profesor dirá simplemente al alumno remiso, mientras pasa a su altura y mira a su tarea todavía sin empezar, que tendrá que apretar mucho para recuperar el terreno perdido. Luego, cuando la clase abandone el aula, o en la pausa entre una

lección y la siguiente, se lo llevará aparte y le preguntará si le pasa algo. Si la respuesta es negativa, el maestro no insistirá más, limitándose a observar que todos pasamos por horas bajas en un momento u otro y que confía en que esa depresión resulte pasajera. Mientras tanto, quedará el trabajo pendiente, y el maestro volverá a hablar con el niño en un momento oportuno para acordar con él cómo recuperar el terreno perdido.

También aquí una actitud realista desaconseja pedir a niños particularmente difíciles, al menos en público, que realicen una tarea a la que es obvio que pondrán alguna objeción. Por lo general no faltarán voluntarios, y lo lógico será dirigirse a ellos en lugar de presionar a otros elementos mal dispuestos. Debería, no obstante, indicarse tácitamente a estos últimos que su colaboración sería bien recibida en el caso de que se decidieran a ofrecerla.

Así pues, si conocen bien a sus alumnos y actúan en consecuencia, no es habitual que los profesores prudentes tropiecen con un desafío deliberado. Si, pese a todo, así ocurriera, las normas de actuación serían, en principio, las mismas que en los casos de grosería. El maestro no se enfadará y reaccionará con calma y decisión. Si el niño es de primaria le cogerá firmemente (pero sin hacerle daño) del brazo y lo llevará a su asiento o a donde se le haya mandado ir. Si continúa la actitud de desafío, volverá a cogerle con igual firmeza y lo llevará al despacho del jefe de estudios. Cuando un chico resulte conflictivo hasta ese punto, el jefe de estudios ya estará informado del problema y tendrá una posible solución. La estrategia podrá consistir en una expulsión temporal (ver capítulo 4), y el niño se quedará entonces en el despacho del jefe de estudios hasta que éste considere apropiado que vuelva a la clase.

En el caso de chicos de más edad en los que, por razones obvias, no se recomienda una intervención física, se preconizan otros sistemas. Sin levantar la voz, el profesor repetirá simplemente la orden con educación y esta vez el alumno (que estaba esperando quizá un enfrentamiento) es posible que opte por abandonar su actitud y obedecer. Si persistiera en su negativa, el profesor le preguntará el motivo. Tal vez la respuesta que reciba contenga cierta justificación inesperada, en cuyo caso reconocerá la circunstancia manifestando su ignorancia del hecho y dejando las cosas como estaban. Nadie habrá perdido la cara, y el profesor habrá demostrado ductilidad ante la clase. Por otra parte, si el alumno no ofrece una justificación aceptable, aquél replicará: "Bien ya veo que no quieres hacerla (lo que se le haya pedido). A todos nos ocurre a veces. Pero esto es importante y por eso me gustaría que, a pesar de todo, colaboraras». El chico podrá entonces someterse a sus indicaciones sin perder el tiempo y, habiendo expresado ya su parecer, se mostrará dispuesto a cooperar. Al mismo tiempo, reconocerá que el profesor ha dejado la puerta abierta a un entendimiento y se sentirá posiblemente agradecido. Nadie se ha enfadado ni ha puesto su prestigio en juego en ese trato.

Si el alumno sigue, no obstante, negándose, añadiendo quizá alguna grosería a su negativa, el maestro podrá seguir dos caminos. Uno es encogerse sin más de hombros y contestarle que muy bien, pero que en ese caso tendrán que ir ambos a ver al jefe de estudios al final de la clase. Esta solución no presupone que se declare vencido, pues habrá tenido sumo cuidado de no comprometer toda su autoridad en el lance. En efecto, no le habrá conminado con un "Haz lo que te digo *ahora mismo*", o «te estoy dando una última oportunidad», o "te estoy *advirtiendo*". En lugar de ello, lo que ha habido (como habrá observado el resto de la clase) es una petición y una actitud perfectamente razonables por parte del maestro. Si el alumno decide no responder, el profesor dejará clara su intención de no seguir gastando el tiempo en el tema y, terminada la clase, volverá a tratar el asunto con él en privado.

La segunda posibilidad consiste en un enfrentamiento directo con el alumno. En ese caso, el profesor estará arriesgando mucho para conseguir obediencia, y si arriesga tanto, deberá estar seguro de su victoria. Esto es

incuestionable. Un fracaso a esas alturas dañaría su autoridad, algo sobre cuyas consecuencias ya advertí anteriormente. También en este caso resulta desaconsejable proferir una amenaza severa de un castigo inconcreto. El maestro se limitará a señalar las consecuencias de una desobediencia continuada, por ejemplo, que el alumno tendrá que habérselas con el jefe de estudios (o con un miembro del comité de disciplina). No le dirá que "va a enviarle» al jefe de estudios, ya que aquél podría obstinarse en no ir, lo que exigiría un cambio de táctica por parte del maestro. En su lugar, se le comunicará que tendrá que "ver» al jefe de estudios. Si se produce una nueva negativa, quedará a discreción del maestro ordenarle ir directamente a su despacho (existe la posibilidad de que el propio profesor le acompañe) o, si es más prudente, encargar a otro alumno que vaya a buscar a aquél. También en este caso el jefe de estudios, conocedor de la existencia de un alumno tan conflictivo, habrá expresado anteriormente su acuerdo con la iniciativa del maestro. Mientras viene, el profesor evitará una confrontación visual con el niño, que cargaría aún más el ambiente silencioso, gélido y enrarecido de la clase, mientras espera la rápida llegada del superior, y seguirá adelante con sus explicaciones en el punto en que las dejó. Bastante tiempo ha perdido ya con el alumno y hay que reanudar la clase.

Los enfrentamientos de este tipo son afortunadamente raros. Pero incluso cuando el maestro observe una ligera predisposición hacia una actitud desafiante por parte de los alumnos, deberá interpretarlo como indicio de una necesidad de adoptar medidas para que esa actitud no se reproduzca o se intensifique en el futuro. El quid de la cuestión consistirá en determinar el motivo de esa beligerancia (ver capítulos 1 y 2). ¿Están los chicos intentando llamar la atención sobre ellos mismos? ¿Creen que tienen algo que demostrar, bien a la clase, bien a ellos mismos? ¿Poseen quizá algún motivo, por desviado que sea, que explique su animosidad hacia el profesor? ¿Están tratando de ocultar un sentimiento de incapacidad de resolver las tareas impuestas? ¿Sufren problemas en su casa que trasladan al entorno escolar? Sea cual sea la razón, una vez descubierta será fácil tratar con esos individuos.

Hay que aprovechar las oportunidades para llegar a conocerlos mejor. Las conversaciones informales mientras los alumnos ayudan al profesor en ciertas tareas, en la hora del recreo o de la comida, pueden resultar valiosísimas. Al tiempo que permiten profundizar más en el conocimiento del chico, constituyen una oportunidad para que el profesor le aclare bien su postura. La obediencia en clase no es una forma de imponerse a los alumnos, sino algo vital si se pretende que un aula de 30 niños o más funcione con éxito y saque provecho del trabajo académico a realizar. Si el alumno estima que existe un motivo de queja, deberá discutirlo más tarde con el maestro. En su intento de establecer contacto con 30 personas a la vez puede haber ocurrido que, por inadvertencia, éste no haya reparado en los problemas de un alumno concreto o se haya dirigido con brusquedad innecesaria a otro. Nadie está libre de cometer errores, pero el profesor deberá estar siempre dispuesto a disculparse tratando el asunto personalmente con el alumno afectado al final de la clase. Si éste tiene una razón para sentirse ofendido ante sus compañeros, el profesor indicará de forma clara al empezar la lección siguiente, que no era ése su propósito. Palabras como, por ejemplo: "Puede haber parecido en la última clase que te eché una bronca sobre... (tal y tal asunto). La verdad es que no fue esa mi intención, y lo siento si he dado esa impresión». A algunos profesores se les hace cuesta arriba pedir disculpas a un alumno, y temen que ello suponga una pérdida de autoridad. Así pues, o bien evitarán hacerla en cualquier circunstancia o actuarán, a regañadientes, de modo que todos se darán cuenta del esfuerzo que les cuesta. Si no pide perdón, eso sólo servirá para confirmar a los alumnos en su opinión de que el profesor es injusto (ya subrayé la importancia de la justicia en este mismo capítulo), mientras que una disculpa a desgana puede traducirse en un debilitamiento de su autoridad, pues indicará al alumno que aquél la considera como una humillación. Un reconocimiento franco y amistoso de su propio error, en consonancia con el ejemplo anterior, demostrará una preocupación genuina por los sentimientos de sus discípulos y por los valores de la justicia. Como consecuencia, aumentará el respeto de los alumnos hacia el profesor como persona y hacia la autoridad que encarna, al tiempo que recibirán una lección excelente de

cómo proceder en la vida.

Agresión física al profesor

A pesar de ciertos incidentes de notoria publicidad, la agresión física al profesor es, gracias a Dios, muy rara. Pero a veces ocurre, aunque el estereotipo del adolescente superdesarrollado que la emprende con el profesor de débil contextura física se ajusta menos a la realidad que el de la maestra de jardín de infancia o preescolar arañada y pellizcada por un diminuto pero resuelto fierabrás. Sea cual sea el tamaño del oponente, es muy rara, como decimos, una agresión física sin preaviso en absoluto y por un alumno con quien se haya estado hasta ese momento en buenas relaciones. Lo normal es que se hayan manifestado señales evidentes de que el alumno está incubando un fuerte sentimiento de rencor o frustración contra el profesor, el resto de la clase, o la escuela en general. Consciente de lo que ocurre, éste adoptará el tipo de medida explicado ya en el caso de desafío, buscará la causa del problema y quitará hierro a la situación mediante una iniciativa inteligente y positiva. Realizará más intentos para que esos alumnos se integren en su entorno si van quedando marginados; las críticas sobre su trabajo se harán en términos más considerados y alentadores; mostrará un redoblado interés en sus progresos y en cualquier actividad extraescolar útil a la que puedan dedicarse, aprovechando al máximo las oportunidades que se le presenten para alabar sus esfuerzos en clase, etc. Con acciones razonadas y apropiadas como las que acabo de señalar, el profesor se asegurará de las cosas no lleguen a degenerar en violencia real.

Incidentes violentos

Sin embargo, si esa violencia termina por fin manifestándose, el maestro tendrá que tener preparada una respuesta. Añadamos que ésta no debe consistir en un raptó de cólera. Se me replicará que eso es más fácil de decir que de hacer. Pero a menos que sea mucho mayor y más fuerte que el niño, una reacción enojada podría traer consecuencias desastrosas, con el alumno más fuera de sí todavía, atacando al profesor con una andanada de golpes, entre el jolgorio y demostraciones de entusiasmo por el resto de la clase.

Excepto en casos muy raros de desequilibrios extremos (en los que el problema, como se sugirió en los apartados dedicados a la grosería y al desafío, debería haber sido ya descubierto por el colegio) el niño que agrede al maestro suele sentirse horrorizado por su acto inmediatamente después, por mucho que intente luego defenderse con bravatas ante lo que ha hecho. Lo normal es, pues, que la cosa se quede en el primer golpe y que no haya segundo, a menos que el profesor se enfade y se defienda golpeando a su vez (lo que quizá resulte más probable si se trata de un maestro y no de una maestra).

La mejor respuesta, pues, consiste en una acción decisiva y tranquila para que las aguas vuelvan a su cauce. A menos que el alumno sea un deportista consumado o que el profesor tenga verdadera mala suerte, no es muy probable que éste caiga al suelo tras sufrir el ataque. Lo aconsejable es dar un paso atrás, no por miedo -esperemos- sino porque si el niño quiere seguir pegando tendrá que adelantarse y cerrar el espacio entre él y el maestro, una decisión nada fácil si se siente ya horrorizado por haber pegado a un superior. Al crear ese espacio físico entre él y su discípulo, el profesor le estará indicando que no tiene intención de contestar por el camino de la violencia, y además se sitúa en una posición ventajosa en el caso de que el niño decidiese dar un paso al frente y proseguir su agresión.

Como este libro no es un tratado sobre artes marciales, no entraré en detalles sobre cómo montar una buena defensa ante un posible nuevo puñetazo del alumno o en previsión de que el ataque inicial no se limite a un solo golpe, sino que constituya una andanada dirigida a la cara y al cuerpo. Pero la simple actitud de levantar el brazo izquierdo doblado a la altura de la barbilla en señal de parapeto mientras se mantiene el derecho, también doblado, a la altura del diafragma, ofrece la ventaja de una protección adecuada y al mismo tiempo constituye signo de que se renuncia a la adopción de represalias. Simultáneamente (esto es fundamental) se hablará con calma al chico, diciéndole que es obvio que está

enojado por algo y que si puede refrenar sus impulsos, los dos podrán explicarse con tranquilidad. De esta forma se dará cuenta que la interrupción del ataque llevará consigo una recompensa inmediata (la posibilidad de decir algo) y no un fuerte castigo inmediato. Una vez que el alumno se haya calmado un poco, el profesor tratará el asunto con perfecta objetividad, sin dar muestras de enfado o, lo que es peor, de sentirse ofendido por el incidente, y manifestará que su intención ahora es que las cosas se solucionen.

Una vez que el chico se haya explicado, el profesor le responderá como estime oportuno, añadiendo comentarios tales como «...pero no puedes que ir por ahí embistiendo a la gente sin más, por muy ofendido que te sientas por algo. De todas formas, este incidente es necesario que lo aclaremos, de manera que volveremos a hablar al final de la clase". Al final de la conversación el maestro le dirá que lo lógico será poner el caso en manos del jefe de estudios, y que sería preferible que ellos le cuenten la verdad completa del incidente, y no exponerse a que unos terceros le relaten una versión amañada de los hechos.

El maestro podría insistir naturalmente en que el niño le acompañe al despacho del jefe de estudios en el instante en que acabe el acto de violencia. Pero esto entraña el riesgo de provocar otra explosión por su parte. El asunto deberá, pues, considerarse con frialdad y exigirá un tratamiento lleno de tacto. Antes de comunicar al chico lo que ha de hacer, se ha de recuperar la serenidad. Pero, en cualquier caso, una vez que se conduce al niño al jefe de estudios, no se trata de que el profesor «pida" una sanción para él. La naturaleza de ésta debe ser de la incumbencia del jefe de estudios. Las relaciones entre maestro y alumno quizá mejoren mucho en el futuro si éste no se queda con la impresión de que lo que pretendía aquél era vengarse, y que la única posibilidad de conseguirlo era apoyarse en el jefe de estudios como instrumento poderoso para tomarse una revancha.

Agresiones físicas entre alumnos

Mucho más frecuentes que las agresiones directas al profesor son sus intervenciones para separar a niños que se pelean entre sí, lo cual puede ocurrir en el recreo, en los pasillos o en los vestuarios del gimnasio, o incluso en los intervalos entre clase y clase (o, lo que es más raro, durante su desarrollo). Por lo general, suele bastar una orden firme a los chicos para que paren. A menudo, los rivales se sentirán aliviados en secreto por haber encontrado una excusa válida para suspender la pelea en un momento en que el desenlace de su enfrentamiento resultaba incierto.

También aquí la clave reside en una acción tranquila y decisiva por parte del maestro, el cual se dirigirá con rapidez a los alumnos y llamándolos por sus nombres, si es que los sabe, les conminará a quedarse quietos. Una simple orden (« ¡Basta ya!») es todo lo que se necesita. Las amenazas o insultos resultan innecesarios y sólo servirán para calentar más a los contendientes. Ya saben ellos perfectamente que lo que están haciendo va contra las normas del colegio y, por eso, la firme actitud del maestro será mucho más efectiva que la mera amenaza de un castigo si se quiere cortar la pelea.

Una vez que los alumnos se hayan calmado algo, el profesor pedirá una explicación inmediata al final de la clase, según convenga. Es importante oír esa explicación atentamente, de modo que cada parte saque la impresión de haber sido tratada con justicia. La brusca negativa de algunos profesores a oír lo que los alumnos tengan que decir, deja a éstos con mayor frustración y enfado que antes, acompañado por un sentimiento de rencor hacia su superior. El objetivo de éste deberá consistir no tanto en imponer un castigo como en lograr una reconciliación. Los alumnos han de aprender a dominar sus ataques de ira sin dejarse arrebatar por la violencia, y una sencilla lección práctica sobre cómo articular y reconciliar diferencias, entre dos personas que acaban de agarrarse por el cuello, resulta de mucho mayor alcance que cualquier teorización abstracta a la clase en general sobre los males de una conducta agresiva.

En el caso infrecuente de que rehúsen finalizar la batalla cuando les conmine el maestro, éste se planteará la necesidad de una intervención física, la cual no resulta tan negativa como parece con tal de que no se realice con timidez por una parte o con un sentimiento de hostilidad por la otra. Aquélla será pretexto para que los contrincantes no le hagan caso o le empujen a un lado, mientras que ésta puede hacer que se revuelvan contra él. En su lugar, el profesor localizará en seguida al agresor o al que parece ir ganando, y procurará separarlo con firmeza pero sin violencia. Si fuera necesario, sujetaría a uno de ellos y le inmovilizaría poniéndole los brazos alrededor del cuerpo. Para mayor eficacia, el maestro se mantendrá a un lado del niño, evitando así el acto reflejo de un puntapié a la tibia, y le sujetará a corta distancia, con lo que se reducirá la posibilidad de recibir codazos en las costillas y se impedirá que el chico pueda maniobrar. Al mismo tiempo, y esto resulta fundamental, el profesor le hablará con firmeza y calma, diciendo que es evidente que debe estar muy enfadado acerca de algo, y que debe tranquilizarse y explicar qué ocurre. Si el otro intentara aprovecharse de la oportunidad para pegar a su rival inmovilizado, el profesor se dirigirá a él en un tono mucho más severo, conminando a ambos a que suspendan la pelea, después de lo cual podrán hablar a su debido tiempo.

A menos que exista una norma de la escuela sobre la necesidad de informar al jefe de estudios sobre todas las peleas, no tiene por qué imponerse un castigo automático una vez que el asunto se haya solventado. Es evidente que el profesor querrá ahuyentar el peligro de más brotes de violencia, pero no es probable que un castigo sea el mejor sistema de conseguirlo. Como ya he señalado, su objetivo consistirá en ayudar a los alumnos a dominar sus propios sentimientos sin tener que llegar a las manos, ayudándoles a que se expresen de una forma comprensiva y constructiva, absteniéndose de imponerles castigos desproporcionados. El recurso a sanciones de este tipo, aplicadas después del incidente y tras una explicación a fondo de los niños, les parecerá algo arbitrario, como castigar por el gusto de castigar. Su efecto sería no tanto impedir que volvieran a enzarzarse en otra pelea si se presentara la ocasión, cuanto la pérdida de respeto al maestro por su incapacidad para entender sus problemas.

Hiperactividad

La hiperactividad es una palabra difícil de definir con precisión y se refiere a aquellos alumnos con escasa capacidad de concentración que no pueden estar tranquilamente sentados o dedicarse a una tarea determinada durante un periodo de tiempo relativamente largo. Son niños que siempre se están volviendo, levantándose de sus asientos, interrumpiendo a los demás, tocando cualquier cosa a su alcance y absolutamente incapaces de escuchar más de dos segundos seguidos lo que el profesor tenga que decirles. La hiperactividad extrema está considerada de hecho como una forma de inadaptación, y suele ir acompañada por otros signos de desajuste. Pero de una manera un poco menos obstructiva, aparece también con harta frecuencia en alumnos, particularmente los más pequeños, y se distingue de la hiperactividad normal en que el alumno parece carecer de cualquier forma de autodominio por mucho que intente reprimirse.

La hiperactividad solía catalogarse antes como un síntoma de trastorno cerebral, pero hoy día se sostiene que ese fenómeno suele responder a una combinación de varias causas (se habla ahora también, en ciertos círculos, de la importancia de las alergias a ciertos componentes de la dieta). Lo que es indudable es el efecto que la hiperactividad puede tener en los profesores, por la atención que tienen obligación de dedicar a los demás alumnos. El niño hiperactivo le agota en el sentido literal de la palabra, y el maestro tendrá la impresión de pasarse el día entero en un vano intento de mantenerle sentado, siquiera un mínimo de tiempo, o de hacerle desistir de meterse en los asuntos de los demás, o de que obedezca las indicaciones más sencillas para que respete ciertas cosas prohibidas. En el jardín de infancia y el preescolar, que ya de por sí se caracterizan por su actividad y movimiento dentro de la

propia clase, ese niño podría causar problemas muy serios y llevar al maestro a una tensión extrema.

Por desgracia, el antídoto contra la hiperactividad no es nada fácil. Si tenemos en cuenta que el chico parece realmente incapaz de controlarse, el castigo resultará un recurso no sólo inapropiado sino ineficaz, si bien al maestro le cabe el recurso de imponerlo *in ex/remiso*. Situar al niño en un banco aislado de los compañeros no es de gran eficacia, porque este tipo de alumno no puede quedarse sentado durante mucho rato. La imposición de restricciones físicas a los niños hiperactivos no ofrece mejores perspectivas, pues suele derivar en peleas y rabietas. Enviarlos al jefe de estudios sólo resulta rentable en la medida en que salen de la clase (¡lo que no es poco!), pero, claro, para volver a ella más tarde o más temprano. Más bien lo segundo que lo primero, ya que los nervios del jefe de estudios llegarán, a su vez, al límite cuando su despacho se haya convertido en un lugar prácticamente inhabitable como consecuencia de la actividad excesiva del alumno expulsado.

El factor esencial a tener en cuenta al ocuparse de estos chicos es la necesidad de recurrir en seguida a la ayuda y valoración de un especialista. La definición de hiperactividad no es algo muy preciso, pero el psicólogo escolar, una vez que haya examinado al chico y le haya sometido a las pruebas apropiadas, podrá informar al maestro con conocimiento de causa, si se trata de un individuo hiperactivo a secas, o si encierra un problema de mayor entidad. Si se ha catalogado al alumno en la categoría de hiperactivo, el profesor tendrá que resignarse a que ese niño (más a menudo que niña, aunque los dos pueden verse afectados) no responda probablemente a muchas de las estrategias típicas de control. El escaso tiempo de atención del chico, su enorme facilidad para distraerse, su ritmo lento de aprendizaje, su tendencia constante a realizar movimientos forzados, son elementos que dificultan en extremo la orientación necesaria de su conducta por parte del profesor, lo que obligará a una revisión de su lista de objetivos a tenor de la situación.

En opinión de algunos psicólogos (aunque parece difícil recabar evidencia probatoria en uno u otro sentido) el nexo entre hiperactividad e inadaptación surge, a menudo, de la frustración extrema que experimentan los chicos al impedirseles de modo repetido hacer esos movimientos típicos de los que tanta necesidad tienen. De esa manera, el profesor prudente no convertirá en intolerable una situación ya difícil, y no pedirá sin cesar a sus alumnos una conducta imposible de cumplir, dadas sus condiciones. En vez de eso planteará las cosas con sumo cuidado, de modo que dispongan de las máximas posibilidades de satisfacer sus necesidades de actividad física y que la perturbación del orden en clase sea mínima. Pocos niños hiperactivos podrán aguantar en soledad durante mucho tiempo, de manera que aislarlos en un rincón incluso con mucho material escolar a su disposición, no servirá de nada. Es mucho mejor organizarles actividades, haciéndoles trabajar o jugar con grupos diferentes de compañeros durante intervalos cortos de tiempo, y estimular a sus compañeros para que participen en un intento de mantenerles ocupados. Como los niños hiperactivos no tienden (por razones obvias) a hacer amigos íntimos, esto será pedirle mucho al resto de la clase, pero como su presencia de todas formas va ya a desorganizar el trabajo, vale más que todo el mundo acepte de buen grado su incorporación a las actividades en marcha, en vez de excluirlos y que terminen apuntándose a ellas por otros caminos menos ortodoxos.

El alumno inadaptado

El tema de la inadaptación *per se* rebasa el ámbito de esta obra. Se requieren técnicas especiales para su valoración y tratamiento, ya que los problemas planteados por esos niños rebasan los del control normal de la clase. La línea divisoria entre la inadaptación y una mala conducta constante resulta, sin embargo, algo arbitraria, de manera que, incluso el término «inadaptación» está cayendo en desuso debido a su naturaleza vaga y a sus connotaciones peyorativas. Expresiones globales tales como «inadaptación» son, en todo caso, escasamente orientadoras, ya que no ofrecen pista alguna sobre la verdadera naturaleza del problema infantil. ¿Se trata de un individuo extremadamente aislado, por ejemplo?, ¿violento?, ¿agresivo?, ¿sujeto a

arranques emocionales?, o ¿inclinado a actos de vandalismo, hurto, piromanía o a cualquier otra actividad clasificada como criminal en el mundo de los adultos?

La principal preocupación ante ese alumno que presenta problemas extremos como los enumerados anteriormente es conseguir ayuda externa. Esa ayuda no sólo será beneficiosa para el profesor, sino que permitirá al alumno enfrentarse a sus propios problemas. En cuanto haya identificado al alumno con necesidades educativas especiales, el profesor recurrirá a la ayuda del jefe de estudios. Algún maestro puede creer que el reconocimiento de la existencia de algunos niños intratables en su propia clase presupone una confesión de debilidad profesional. Nada más alejado de la realidad. Es justamente la persona débil, cogida en la trampa de su fracaso personal e incapaz de una objetividad total que tratará de ocultar estas dificultades a sus colegas, sin reconocer el perjuicio que está causando tanto al alumno víctima del problema como a sus compañeros.

Ya he comentado de manera bastante exhaustiva que los profesores pueden recurrir recíprocamente a la ayuda de otros colegas (capítulo 6), pero existen también medios y mecanismos a su disposición fuera de la escuela. El primer paso consistirá en recabar, a través del jefe de estudios, los servicios del psicólogo del colegio, el cual hará una valoración del estado del niño mediante las pruebas estandarizadas adecuadas y las técnicas de entrevista correspondientes. El psicólogo de la escuela colaborará con el centro en la elaboración de estrategias (del mismo tenor que las comentadas en los capítulos 4 y 5) relacionadas con el alumno, y aportará su cooperación en el seguimiento de ese caso. En muchas ocasiones también será pertinente acudir a los servicios de asistencia social si el niño procede de un entorno familiar difícil. El asistente social irá a su casa e informará al centro escolar sobre la influencia paterna y la de otros tutores del chico. El asistente social titular de la escuela o el responsable de esos servicios intervendrá lógicamente si existen pruebas de que el niño no para de hacer novillos, y podrá resultar de ayuda porque así también él tendrá acceso a su medio ambiente familiar. Si el chico ha pasado ya por un tribunal de menores se recabará asimismo la colaboración del personal especializado de esa institución (si es que lo hay), que acaso aporte también información de utilidad. Si la conducta del alumno presenta trastornos serios, se le someterá a tratamiento psiquiátrico por parte, bien del gabinete psicológico del centro escolar, bien de los servicios del médico de cabecera, sin olvidar que el propio psiquiatra también puede desempeñar un papel importante. En comunidades de acendrada religiosidad, sobre todo, el cura de la parroquia o similar podría constituir otra fuente de información y tutela importante en el hogar del niño afectado, y su autoridad moral ser de gran ayuda para las relaciones con ciertos tipos de padres.

Una vez puesto en manos del jefe de estudios el caso concreto de un alumno con problemas particulares de control, su tarea consistirá en ponerse en contacto con los padres y, si es necesario, con los distintos organismos indicados anteriormente. Podrán celebrarse reuniones sobre el caso para adoptar las decisiones más pertinentes. Podría recomendarse a la familia entera que se pusiera en manos de una unidad de terapia familiar, de existir alguna disponible. Otra solución sería que el chico asistiera regularmente a sesiones de orientación personal, a cargo de los servicios psicopedagógicos de la escuela o directamente de un psiquiatra. Pero sea cual sea el resultado, es importante que el alumno se dé cuenta de que la escuela funciona como una comunidad dispuesta a prestar ayuda y no como elemento generador de nuevos problemas. La propia convicción de que el colegio está para ayudar y no para empeorar las cosas puede de por sí contribuir a reducir la conflictividad del alumno registrada hasta ese momento. La estipulación de contratos de rendimiento (ver capítulo 4) o sesiones de orientación dentro de la escuela, organizadas bien por el jefe de estudios, bien por un miembro del profesorado encargado especialmente de la orientación, son una clara muestra de la atención del centro a los problemas del niño y de su valor práctico para encauzarle hacia una vida más responsable y provechosa.

Clase descontrolada

Las estrategias que comentamos en esta obra reducirán drásticamente las probabilidades de que el maestro se enfrente a un desencadenamiento de actos de indisciplina, con las consiguientes dificultades para manejarlos. Sin embargo, pueden darse ocasiones en que esa conducta disruptiva aparezca en el aula contigua que, por una u otra razón, haya quedado sin vigilancia. El profesor llega a ella en el instante en que vuelan objetos de un lado a otro, los niños están gritando o cantando, y peleándose entre sí por toda la extensión de la clase. Por lo general, el lado bueno de la situación es que, a pesar del ruido, todo se desarrolla en un ambiente festivo y de buen humor. Los alumnos han visto una oportunidad de pasarlo bien y la aprovechan. Sólo cuando media una agresión física, posibilidad ya considerada en este capítulo, deberá el maestro intervenir con sus propias manos para restablecer la situación.

Enfrentado, por consiguiente, a una situación de confusión total pero en la que predomina una buena disposición anímica, no es probable que el profesor se encuentre con verdaderos problemas. Su simple presencia en el dintel de la puerta suele resultar suficiente para apaciguar la situación, sobre todo si los alumnos más cercanos a él en ese momento y que son los primeros en verlo y, por tanto, en calmarse, tienen cierta influencia sobre sus compañeros. Sin embargo, sería mejor estrategia que el profesor llamara la atención inmediatamente a toda la clase. A tal fin entrará decidido en el aula y hará algo que llame la atención de todos como, por ejemplo, dar una fuerte voz, o una palmada, o un palmetazo con el borrador en la mesa. Como ya se apuntó en el capítulo 5, es siempre mejor llamar por su nombre a uno o más alumnos que conminar a la clase mediante una orden colectiva. Si el alumno o alumnos citados son miembros influyentes de la clase, pues tanto mejor, y el efecto será mayor todavía si, en vez de llamarlos simplemente para que dejen de hacer ruido, se les manda que hagan algo positivo. «Benson y Turner, venid aquí en seguida», surte más efecto que «Benson y Turner, dejad de hacer ruido», si bien el profesor cuidará de no dirigirse a los dos únicos miembros de la clase que probablemente no se presten a cumplir de manera inmediata lo que se les pide. En todo momento, pero sobre todo cuando se enfrenta uno a toda una clase en pleno alboroto, una orden enérgica que no se cumpla debilitará la autoridad del maestro. La regla de oro consistirá, pues, en dar inmediatamente una orden que se sepa que va a cumplirse. En casos extremos se llamará en voz alta a los miembros más tranquilos de la clase. Cuando esos alumnos se callen y la mayoría siga su ejemplo se harán más visibles los verdaderos alborotadores y el maestro podrá dirigirse a ellos conminándoles a que abandonen su mala conducta.

Si no conoce a nadie en clase y no está seguro de poder restablecer el orden, será más prudente entonces que el profesor se ausente y llame rápidamente al subdirector (o a algún encargado de la disciplina) que enfrentarse solo a la clase y salir derrotado. Las noticias se transmiten en la escuela con la rapidez del viento, sobre todo si son negativas para el profesor, y así la información de que Mr. o Mrs. Smith fue humillado en su intento fallido de contener un alboroto en 4.º de EGB circulará con risas de boca en boca antes de finalizar el día, lesionando así seriamente el prestigio del desventurado Mr. Smith durante largo tiempo. Pero si el profesor confía en sí mismo, el desconocimiento de los nombres de los alumnos de 4º de EGB no constituirá un obstáculo insuperable. También en este caso la técnica consistirá en entrar en el aula con toda resolución y hacer notar en seguida su propia presencia, bien dando una palmada, bien golpeando en el pupitre con el omnipresente borrador. El rugido de «"Silencio"» puede parecer impresionante en teoría, pero si los niños se obstinan en seguir alborotando, volveremos a la situación del párrafo anterior: una orden desobedecida mina inmediatamente la autoridad del maestro. La palmada con las manos, que no representa el mismo compromiso total de su autoridad que el rugido conminador (que por otra parte fuerza en demasía las cuerdas vocales), tiene además la ventaja sobre éste de anunciar gradualmente la llegada del profesor, el cual en caso de necesidad se preparará para una acción ulterior.

Con frecuencia esa acción no se hace necesaria, pero si así fuera, el profesor adoptaría otra estrategia

destinada a llamar la atención de los alumnos. Muchos de ellos se habrán dado cuenta ya de su llegada y habrán dejado de alborotar, de manera que aquél se dirigirá rápidamente al epicentro del desorden restante, cogiendo del brazo al alumno implicado, lo sacará al centro de la clase. El elemento de sorpresa de la acción del maestro, llevada a cabo sin amenazas ni hostilidad, suele resultar suficiente para conseguir obediencia. Se coge firmemente, pero sin violencia, el brazo del alumno al tiempo que se le hace una observación semihumorística, como «en caso de duda, siempre ir a por el más fuerte primero», la cual no sólo quitará hierro a la situación, sino que impedirá que el alumno en cuestión resulte humillado ante sus compañeros.

Una vez que la clase ha recuperado la tranquilidad, el maestro no hará referencia especial a lo sucedido. Ordenará a los alumnos que se sienten. «Tú también», añadirá dirigiéndose al principal causante del alboroto. No intentará indagar sobre sus orígenes a menos que se haya producido algún daño. El criterio habrá sido simple consecuencia de que los alumnos, siempre emprendedores e inquietos, habían quedado solos en el aula sin vigilancia durante mucho rato. Y la mayoría de nosotros -¿a qué negarlo?- hubiéramos actuado igual a su edad. Preguntas como «¿quién empezó todo esto?» no encontrarán seguramente eco y en cierto modo sólo inducirán a risas o burlas, pues serán indicio de que el profesor ha interpretado mal lo sucedido y del abismo que le separa de sus alumnos.

Ya subrayé en el capítulo 5 la importancia de recordar nuestras vivencias infantiles. Si así lo hace el maestro se acordará que todos esos alborotos urgen por generación espontánea. Sus circunstancias exactas, incluso si alguien puede precisarlas, serán intrascendentes. Si no hubieran surgido esos incidentes, habrían aparecido otros semejantes. De ese modo, adoptando el papel de acusador ofendido y exigiendo una «respuesta» a preguntas destinadas a desenmascarar al culpable, el profesor se estará colocando en una posición un tanto ridícula. Como lo lógico es que no obtenga una respuesta positiva, correrá una vez más el peligro de exponerse a una pérdida de autoridad. Incluso si alguien, harto de su actitud, termina confesando, esa declaración no tendrá virtualmente sentido, ya que toda la clase habrá intervenido en el incidente. Y si el alumno en cuestión es entonces castigado, eso solamente servirá para convertirle en héroe ante los demás niños y confirmar la opinión unánime de que los profesores constituyen especímenes bastante *sui generis* de injusticia y miopía intelectual.

Es mucho mejor, pues, que conseguida una victoria decisiva al haber «aplastado» el tumulto, el maestro se gane aún más el respeto de sus alumnos considerando cerrado el incidente. Pedirá a los alumnos que se porten mejor en el futuro, y llamará al colega que debería haberse responsabilizado del aula y cuya ausencia ha sido el factor desencadenante de la conducta infantil. A ser posible, el maestro se quedará con los niños hasta que aquél acuda para que no se repitan las escenas anteriores. Siempre que ocurra un incidente de esa naturaleza y se corte de manera firme y resuelta, subirá el prestigio del profesor ante la clase en particular y ante la escuela en general, lo que le concederá una ventaja de salida en el tratamiento de posibles situaciones parecidas en el futuro.

AUTOPERCEPCIONES y AUTOGOBIERNO DEL PROFESOR

«Miedo» a los problemas de control de la clase. «Ira» y problemas de control del aula. Estrés del profesor en relación con el control del aula. Conclusión.

Mi propósito en este último capítulo es ayudar a los profesores a que consideren con mayor claridad sus propias reacciones frente a los problemas del control de la clase y cómo esas reacciones responden a la imagen que tienen de sí mismos como personas y como profesionales. Por ejemplo, si nos encontramos ante uno de esos problemas, ¿lo vemos como un reflejo directo de nuestras propias incapacidades, tanto personales como profesionales, o como el desafío inevitable de cualquier profesor? Si la respuesta es la primera, corremos el riesgo de desanimarnos y descorazonarnos con la consiguiente pérdida de autoestima. Si es la segunda, lo probable es que nos mantengamos en una actitud positiva y llena de confianza, con una seguridad clara en nuestras posibilidades de hallar una solución a los conflictos existentes. Otro ejemplo, ¿consideramos un acto de grosería o desafío de un alumno una amenaza directa a nuestro prestigio y a nuestra autoridad, o como una exteriorización errónea y contraproducente de su idea de las relaciones sociales? Si es lo primero, probablemente respondamos enfadados y a la defensiva, empeorando quizá la situación. En el segundo caso podremos adoptar una actitud objetiva y tomar decisiones claras sobre las medidas necesarias a tomar.

Estos ejemplos subrayan, una vez más, la importancia del *leitmotiv* repetido a lo largo de este libro, a saber, que al analizar la génesis de los problemas de control y su intensificación o disminución según la respuesta aplicada, hay que tener en cuenta no sólo la conducta de los niños sino también la del propio profesor. En los casos anteriores se ha podido observar claramente que, enfrentados a situaciones parecidas, cada profesor tendrá una reacción distinta, determinada no sólo por su forma de interpretar la situación creada sino por su autoimagen. Por lo general, cuanto más seguro y dueño de sí, realista, objetivo y conocedor de sus propios límites sea el profesor, con tanta mayor eficacia reaccionará ante los problemas de orden en clase. Incluso en circunstancias particularmente difíciles, los profesores que ofrezcan ese perfil tendrán más posibilidades de permanecer tranquilos, aplicando sus propios recursos. De esta manera sus perspectivas de verse condenados con posterioridad a sentimientos de rabia, frustración e impotencia, o de culpabilidad y humillante fracaso resultarán menores. Se hallarán en condiciones de aceptar sus limitaciones naturales sobre los logros posibles con ciertos tipos de alumnos y sobre su propia capacidad y competencia profesionales. Sus fracasos no les producirán frustraciones impropiedades ni les amedrentarán tanto, sino que les servirán de lección para reaccionar y aprender más sobre los alumnos, sobre sí mismos y sobre la profesión de la enseñanza. Asimismo, se darán cuenta de que una mala conducta no representa una afrenta a su propia dignidad ni un indicio más de su propia insuficiencia. Ninguna de esas reacciones les servirá de algo. Y en el caso de que ésta fuera su respuesta, los buenos profesores la analizarán minuciosamente, como se indicará más adelante, y buscarán la forma de evitar esas reacciones nocivas, tanto desde un criterio personal como profesional, tratando de remediarlas en el futuro. Paso a considerar a continuación dos aspectos básicos relacionados con cualquier debate sobre esas reacciones y otras asimismo negativas dentro de este ámbito.

«MIEDO» A LOS PROBLEMAS DE CONTROL DE LA CLASE

Al enfrentarnos a una nueva clase por primera vez o a otra con la que ya hayamos vivido experiencias negativas en el pasado, la mayoría sentimos, cosa lógica, cierto miedo (ansiedad podría valer, pero miedo es el término más apropiado), el cual nos pone nerviosos e inseguros y nos hace cometer equivocaciones que normalmente evitaríamos. Confundir los nombres de los alumnos, perdemos en nuestras propias notas de clase, dirigimos bruscamente y sin necesidad a la clase en su totalidad o a algunos alumnos en concreto, cometer errores en la pizarra, proferir amenazas sin control, quedamos con la mente en blanco en mitad de una frase, olvidamos de detalles importantes que íbamos a mencionar, sonrojamos, lanzar bravatas y, por lo general, hacer una lamentable exhibición de nuestra personalidad. Todas estas deficiencias serán observadas con interés por la clase, que se pondrá manos a la obra, colectiva e individualmente, para explotarlas al máximo en beneficio propio. Por limitadas que sean las aptitudes de los niños en algunos hábitos, en éste sí que se revelan como consumados maestros, y demuestran su tino en apuntar con una precisión infalible a los puntos más vulnerables del profesor, exhibiendo a menudo un decidido desdén por las virtudes de la comprensión y la compasión.

Es evidente en ese caso que el mismo miedo a la clase ha provocado justamente los errores garrafal es que, a su vez, han dado lugar a la mala conducta del alumno temida desde un principio. ¿Cómo luchar, pues, contra ese

miedo? Hay bibliotecas enteras especializadas en temas de menor trascendencia, por lo que no sería realista pretender hallar una respuesta sencilla. No obstante, hay una gama de estrategias que, de recordarse y aplicarse con continuidad, ayudarán a reducir y a ir poco a poco eliminando el problema.

El miedo es una reacción natural

Muchas personas lo sienten cuando se enfrentan a una situación amenazadora. No hay nada de que avergonzarse y cuanto más nos amedrente ese sentimiento, menos posibilidades tendremos de enfrentarnos a él con objetividad y acierto. Una reacción más constructiva sería verlo no como un signo de debilidad sino como respuesta absolutamente normal susceptible de combatirse por medios normales. Si lo asumimos así y reconocemos que es algo contra lo que podemos luchar, habremos vencido el miedo al miedo.

Analizar el miedo ayuda a superarlo

Estamos quizá acostumbrados a pensar: «tengo miedo», pero ¿qué significa, en realidad, esa confesión? Ciertos síntomas físicos, algo así como si tuviéramos mariposas en el estómago y quizá sequedad en la garganta. Analicemos e identifiquemos los síntomas en que se manifiesta el miedo, lo mismo que --en el capítulo 4 estudiamos los elementos reales que configuran la mala conducta de los alumnos.

Una vez analizados los síntomas, practicar para no identificarse con ellos

Por lo general, en cuanto sentimos las dichas mariposas en el estómago o el aceleramiento típico del ritmo cardíaco, nos identificamos con esa sensación y registramos la información «estoy asustado». De ese modo, tal como se expresa en la frase «estoy asustado», nos dejamos llevar por una sensación de miedo que termina convirtiéndose en algo *nuestro*. El miedo y la persona que lo siente se convierten prácticamente en una y la misma cosa. Hay que intentar, en cambio, observar esos síntomas con el distanciamiento con el que cabría considerar cualquier otro fenómeno diario del mundo exterior.

De gran ayuda en esta resistencia a identificarse con esos síntomas es la identificación con alguna actividad física relajante

La más efectiva es un ritmo respiratorio adecuado. Cuando nos ponemos nerviosos, nos vemos a menudo invadidos por una respiración corta y jadeante, sobre la que podemos ejercer, sin embargo, un control directo. Tratemos de recobrar de forma consciente la respiración normal, con su ritmo sostenido; inspiremos algo más profundamente que de costumbre, pues el organismo experimenta una necesidad especial de oxígeno cuando se halla sometido a tensión, pero no hagamos esas inspiraciones profundas y estremeedoras que intenta la gente cuando quiere «calmar» los nervios. La respiración tendrá que ser lo más normal posible, concentrándonos en el aire que entra y sale por las fosas nasales, y en el suave ascenso y descenso del pecho o abdomen. Estos ejercicios pueden practicarse sentados tranquilamente en la sala de profesores antes de entrar en clase, y continuar luego al dirigimos al aula y entrar en ella. Deberá mantenerse la concentración en la respiración propiamente dicha, y no en las sensaciones nerviosas que se manifiestan a la altura del diafragma y del abdomen. El aire, cuando entre en nuestro cuerpo, no producirá ansiedad en absoluto. Resultará fresco y sedante como nunca, y es a esa frescura y calma a la que debe dirigirse nuestra capacidad de concentración.

Respirar siempre con el abdomen y no con el pecho

La respiración se inicia en el diafragma, que es una lámina muscular poderosa de separación de la cavidad pectoral del bajo abdomen. La forma natural de respirar será, pues, desde abajo en vez de desde arriba. Contemplemos cómo duerme un bebé y veremos que su cuerpecito se levanta y desciende con cada emisión de aire. A medida que nos hacemos mayores y sobre todo si estamos nerviosos o en tensión, tenderemos a respirar más con la parte superior del pecho, lo que no nos ayuda en absoluto a relajarnos. Tratemos de respirar desde lo más abajo posible, relajando al mismo tiempo toda la tensión acumulada en los músculos abdominales. Enviando la respiración a las profundidades del abdomen, en vez de acumularlo en la región superior del tórax, conseguiremos que los hombros y el cuello, focos comunes de tensión, se relajen también.

Una vez llegados a clase con menos ansiedad de lo habitual, hay que tratar de mantenerse en esa situación favorable

Esto se logra vigilándose uno la propia conducta y tratando de analizar los síntomas de la propia ansiedad, como se ha indicado anteriormente. Por lo general, cuando nos encontramos nerviosos en una clase, estamos tan absorbidos por los problemas que nos crean los alumnos que nos olvidamos de nuestros cuerpos hasta que de repente volvemos a la realidad con un tremendo dolor de cabeza y con nuestros nervios en tensión. Pero si bien la toma de conciencia de esos fenómenos es repentina, su aparición ha venido siendo gradual. Si nos vigilamos

atentamente, y con un poco de práctica, podremos detectar esos síntomas en una primera fase, cuando todavía es posible relajarnos de nuevo. Al primer signo de tensión en los hombros se podrán aflojar suavemente los músculos. A las primeras muestras de respiración superficial y jadeante, la haremos más profunda y relajada. Si damos escape consciente a las tensiones en el momento de producirse, conseguiremos aliviar el cuerpo de muchas de sus tensiones agotadoras, transmisoras de continuas señales de alarma al cerebro.

Introducir deliberadamente un ritmo lento en la ejecución de las cosas

Cuando nos domina la ansiedad en clase, nos dejamos llevar por el deseo de acelerar el ritmo. Cualquier pausa que surja nos preocupa, la rellenamos con sonidos sin significación concreta, como «eh», «ejem» (que como vimos en el capítulo 3, los alumnos empezarán a contar si los repetimos más de la cuenta), o nos ponemos a hablar con mayor rapidez de lo habitual, forzando la voz, deseosos de que se nos oiga. y remarcando con nuestros movimientos y gestos, de naturaleza convulsiva, la dicción acelerada en la que hemos caído presos. El remedio consiste en un esfuerzo consciente y constante de reducción de ritmo. Sin que se le note demasiado, el profesor debe poseer la seguridad suficiente (ver capítulo 5) para adaptar los acontecimientos a su propia marcha. De cuando en cuando una pausa en lo que está diciendo, siempre que no resulte muy prolongada, es un truco útil para volver a centrar la atención de los alumnos. También le concede al profesor ese breve intervalo necesario para recomponer sus ideas, encontrar el ritmo de respiración adecuado, relajar los músculos de la garganta, echar una ojeada alrededor del aula, captar la mirada de los alumnos y responderles con una sonrisa estimulante, asegurándose de que todo está en orden y que no es probable que se vaya a armar follón siempre que se conceda un respiro en el normal desarrollo de sus actividades.

Analizar el desencadenante de la sensación de miedo

¿De qué estamos realmente asustados? ¿De un acto de violencia física? ¿De una grosería? ¿De una actitud de desafío declarada? Como ya he señalado en páginas anteriores de este libro, una planificación y una organización cuidadosas, junto a estrategias claras para resolver esas dificultades, constituyen ya un gran paso para ahuyentar ese miedo. El profesor bien preparado tiene muchas menos probabilidades de vérselas con esas amenazas que el de preparación deficiente, el cual se muestra indefenso ante lo que se le viene encima. Pero si hacemos un análisis más profundo, nos daremos cuenta quizá de que lo que desencadena el estado de ansiedad no es tanto la confrontación directa provocada por el alumno cuanto la humillación personal de reconocerse incapaz de salir airoso de ese reto. O sea, el miedo del maestro tanto a una pérdida de la propia autoestima como de la estima ante sus mismos alumnos. También aquí, si analizamos el miedo más atentamente, descubriremos que se trata en realidad de una sensación innecesaria. Desde la perspectiva de la estimación propia, ningún profesor tiene que pensar automáticamente mal de sí mismo cada vez que aflore un problema en clase.

Por mucho talento natural que se tenga, siempre surgirán problemas de control que no acaben de resolverse airoosamente, sobre todo cuando se trata de un profesor sin experiencia. La enseñanza es, a veces, una profesión difícil y exigente, mientras que en otras (más frecuentes) es grata y agradecida. El maestro tiene muchas veces que trabajar en circunstancias adversas como, por ejemplo, una clase demasiado numerosa, falta de material (ver capítulos 3 y 6), alumnos carentes de orientación y apoyo en sus hogares (ver capítulo 2). No cabe suponer que, dadas esas circunstancias, vaya siempre todo bien y no tiene mayor sentido que el profesor se acuse reiteradamente por su incapacidad para dar un giro favorable a la situación. Lo importante es analizar después qué es lo que salió mal y por qué, y ver las consecuencias positivas que se pueden sacar para el futuro. ¿Cuándo empezaron las cosas a salirse de madre? ¿Cuál fue el elemento desencadenante? ¿Algo que hizo el profesor o que hizo la propia clase? ¿Y cómo reaccionó aquél? ¿Por qué esa reacción no produjo efecto? ¿Qué sucedió acto seguido?, etc. Ese análisis debe efectuarse con objetividad, sin dar vía libre a la intervención de factores emocionales, y con una buena disposición de ánimo para ver el lado humorístico de la situación, incluso si va en detrimento de él mismo. El resultado de ese ejercicio introspectivo servirá para que el profesor obre en consecuencia y adopte la mejor solución cuando vuelvan a producirse situaciones semejantes.

Desde el punto de vista de la pérdida de la propia estima ante los ojos de los alumnos, es fundamental recordar que éstos son lo bastante realistas como para darse cuenta, incluso en primaria, que la enseñanza no es tarea fácil, y que es imposible que algún profesor reaccione siempre adecuadamente ante un problema de orden en clase, y que, por tanto, no perderá su derecho a un legítimo respeto sólo porque de cuando en cuando pase por dificultades en el aula. Otra cosa sería si abusara de bravatas y amenazas irreflexivas, mostrara accesos de ira impotente, diera órdenes inútiles y su comportamiento sufriera un claro proceso de deterioro. Quienes se mantienen en calma y con mente lúcida, plenamente dueños de sí, aunque quizá no de la clase, tendrán mucho menos que temer a este respecto. La clase se dará cuenta de que su conducta no sólo no les hiere sino que admirará y envidiará su sangre fría y capacidad de adaptación. Cuanto más sea considerado el maestro como modelo a seguir por sus discípulos,

tanto menores serán las probabilidades de que se convierta en blanco merecido que polarice la mala conducta infantil.

Necesidad de paciencia con uno mismo

El profesor no debe, naturalmente, esperar siempre resultados rápidos. Vencer nuestros miedos y ansiedades no siempre constituye un proceso rápido, ya que estamos ocupándonos de algo fundamental en nuestra manera de reaccionar ante los demás. Pero el profesor debe ser consciente de cualquier progreso que haga, y no caer nunca en el desánimo. Así, los ejercicios de concentración respiratoria quizá no produzcan efectos evidentes al principio. Puede que nuestra atención se centre en seguida otra vez en los síntomas nerviosos que nos invaden. Pero no por eso vamos a "tirar la toalla" como confirmación de nuestro fracaso. Si nos dedicamos a un nuevo deporte o a un trabajo manual desconocido, lo lógico es que tengamos que practicarlo asiduamente hasta que, con el tiempo, cojamos la confianza necesaria y terminemos dominando las técnicas correspondientes. Sin embargo, muchas veces creemos poder introducir cambios radicales en nuestra vida psicológica por la simple razón de que por vez primera ensayamos una técnica nueva. Esta actitud no es realista. Pero si seguimos aplicando esa técnica con inteligencia y plena conciencia, no pasará mucho tiempo antes de que vislumbremos los primeros resultados positivos.

«IRA» y PROBLEMAS DE CONTROL DEL AULA

La segunda reacción fundamental de un profesor frente a los problemas de control es la ira. El miedo y la ira (respuestas sinónimas a huida y lucha respectivamente) constituyen dos formas naturales de reaccionar ante las amenazas, si bien ambas resultan contraproducentes cuando esas amenazas se producen en una clase. No nos es posible huir sin más de esos peligros por muchas ganas que tengamos y así, mal que nos pese, deberemos enfrentarnos al miedo, como ya dijimos antes. Pero tampoco se trata de una guerra, por lo que la ira que nos embarga en ese enfrentamiento debe ser sofocada inevitablemente, pues si no se produciría una tempestad dentro de nosotros que nos dejaría furiosos e indefensos y nos llevaría a la clase de errores ya tratados en los capítulos 5 y 6. Es mucho mejor analizar a fondo nuestra propia ira, como ya sugerí con el miedo, aprender a dominarla y evitar que se manifieste.

Un buen comienzo sería el primer apartado mencionado en el caso del miedo: "*Considerar la ira como una reacción natural*". pero de escasa ayuda para controlar la clase, que podemos combatir con medios absolutamente normales.

Analizar la ira igual que hemos hecho con el miedo

Cuando nos enfadamos, ¿en qué consiste ese sentimiento de ira? ¿Una sensación caliente en el estómago o en la cabeza? ¿Un brote de energía violenta? ¿El deseo de pegar a alguien? Una vez analizado, el próximo paso, igual que en el caso del miedo, será no identificarnos con esos sentimientos. Asaltados por la ira, o bien nos dejamos llevar por ella o tratamos de rechazarla reprimiendo ese sentimiento. No asumir ese sentimiento de enojo significa, así de sencillo, dejar que surja, y que se desvanezca por sí solo sin permitir que roce esa zona tranquila de nuestra mente, centrada en el proceso de observación. Esto es más fácil de decir que de hacer, naturalmente, y para muchos es más complicado enfrentarse a la ira que al miedo, pero también en estos casos un poco de práctica será de gran ayuda, sobre todo si recurrimos a las dos estrategias complementarias siguientes.

Cuando nos encontramos relajados, tratemos de recordar y revivir las situaciones que incitan a la ira

Observémoslas con calma, manteniendo una predisposición de espíritu relajada (estrategia también útil como antídoto contra el miedo). En el caso de que la ira empiece a invadimos, interrumpamos el proceso de memorización, centrémonos en algo más apacible y volvamos al ejercicio anterior una vez que el enfado se haya aplacado. Si este proceso resulta al principio un poco difícil, empecemos por recordar una escena que nos produzca menos enfado. Una vez que pueda resistirse esta experiencia con éxito, pasemos a visualizar una escena un poco más fuerte y así sucesivamente. No conviene nunca forzar el ritmo. Basta que revivamos una experiencia pasada cada vez que nos dediquemos a ese ejercicio. Pero, a fuerza de práctica, la relajación de la mente que nos sirve para afrontar y resolver una situación imaginaria terminará trascendiendo a una situación real. La ira dejará de aparecer y el profesor acabará por comprender que posee mucho más poder de control de sus propias emociones de lo que en principio creía.

Igual que ocurre con el miedo, analicemos por qué tiende uno a enfadarse en determinadas

situaciones

¿Qué es lo que nos produce esa excitación? ¿Es la impresión de que el alumno amenaza nuestra autoridad? ¿Son nuestro ego y nuestro falso sentido de la propia importancia los que se sienten amenazados? ¿Es porque atribuimos unos motivos de rencor y maldad al alumno que en realidad no tiene? ¿O es que se siente uno ridículo ante la clase? ¿Es que teme las reacciones de los compañeros si llega a sus oídos que ha dado libertad de acción a un alumno? ¿Es la ira simplemente otro modo de manifestación del miedo?, etc. Una vez que se analicen esas razones, podrá descubrirse con claridad que la ira constituye fundamentalmente un mecanismo de defensa contra nuestros sentimientos de dignidad herida. Es intolerable que los alumnos hablen con mala educación a sus maestros, pero no podremos luchar contra esa grosería si la tomamos como un insulto personal. Contemplemos esas faltas de educación, ese desafío, o lo que sea, en un marco impersonal, sólo como una estrategia del alumno contra su superior que hay que desmontar haciéndole ver su ineficacia para conseguir los objetivos perseguidos, cualesquiera que sean a veces nada más que enfadar al profesor). También en esta circunstancia resulta de gran ayuda revivir y visualizar escenas similares ya pasadas, esforzándose en aplicarles una respuesta tranquila e impersonal.

ESTRÉS DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON EL CONTROL DEL AULA

La enseñanza puede constituir una tarea muy ardua, incluso en circunstancias ideales, debido a las constantes y legítimas demandas de los alumnos y a la cantidad de trabajo que entrañan éstas. Pero los problemas de control de la clase pueden acrecentar notablemente las tensiones existentes; de hecho, esos problemas son quizá la fuente mayor de estrés en la vida profesional del docente, con independencia de la edad de sus alumnos. Cierta gente parece sufrir esa tensión, por temperamento, más que otra, pero existen ciertos recursos (como ocurre con el miedo y la ira) a disposición general de los maestros para reducir las tensiones presentes. De hecho, ya menos que vayan en disminución, lo normal es que el profesor se vuelva cada vez más cansado y tenso a medida que pase el trimestre. Lo esencial es, por supuesto, mejorar la propia capacidad profesional para mantener el orden en clase, y a ese fin tiende este libro. Un control mejor de la clase acrecienta el sentido de seguridad del profesor, promueve un mayor ritmo de aprendizaje en el alumno y una mayor satisfacción en el desempeño de sus funciones respectivas. Pero mientras el maestro desarrolla estas técnicas de control, existen otros factores que conducen a los mismos fines, y que el maestro puede cuidar. Resumámoslos:

Reducir la tensión causada por el miedo y la ira

Recurriendo al tipo de estrategias ya descritas anteriormente en otros apartados de este capítulo.

No meditar sobre fracasos y errores

Simplemente considerarlos como oportunidades útiles de aprendizaje. Analizar qué salió mal y por qué, establecer métodos que prevean la aparición de esos incidentes en el futuro y olvidarse luego de esos problemas. La tendencia a meditar apesadumbrado sobre los propios errores, a revivir con una vergüenza que produce sonrojo esa situación tan desagradable en 4º de EGB, sólo servirá para prolongar el estado de tensión, y no hará sino dificultar el próximo reencuentro con ese curso.

Cultivar el sentido del humor

Aprender a reírse de las propias equivocaciones en el momento que ocurran y al recordarlas en la forma como se indica en el párrafo anterior. Se ha definido algunas veces el humor como el reconocimiento del vacío existente entre lo que se intenta conseguir y lo que realmente se consigue. Como profesores, albergamos grandes pretensiones, entramos en clase con aire triunfal y esperamos que las cosas nos salgan bien. Cuando rendimos por debajo de nuestras expectativas, la situación se vuelve sin duda un tanto humorística, incluso si es a nuestra costa. La capacidad de reírse de uno mismo, en privado o en público, es una buena manera de liberar las tensiones emocionales. El profesor que se toma a sí mismo demasiado en serio está desperdiciando una estrategia bastante útil para calmar los nervios al término de la jornada.

Mantener unas expectativas realistas, tanto con respecto a los alumnos como a uno mismo

Éste es un punto sobre el que ya he insistido varias veces, y resulta casi tan importante para reducir las tensiones personales como para prevenir las que se produzcan en clase. Si esperamos siempre demasiado de los alumnos en materia de orden, alimentando la imagen ideal de un curso activo y silencioso, con todos los niños y cosas en su sitio, y los alumnos respondiendo obedientes y educados, e intentamos conseguir el «no va más» de la enseñanza, estaremos sujetos a una tensión constante y a una frustración permanente ante la imposibilidad de que nuestros deseos se hagan realidad. Es natural que los alumnos resulten ruidosos y desordenados, que unas veces hablen con malos modos y otras traten de salirse con la suya sin hacer lo que se les manda. Conviene, por otro lado, recordar

que en ocasiones las cualidades que más nos cuesta aceptar como propias de los alumnos son las que les hacen más completos como adultos. Es frecuente que admiremos a una persona mayor resuelta, franca y valiente, cualidades que paradójicamente encontramos incómodas en un alumno. Sin embargo, si el profesor reconoce lo que es posible esperar o no de los alumnos, podrá evitar esas tensiones y frustraciones. Igualmente, si aceptamos que los profesores tenemos nuestros fallos y no siempre podemos actuar a la perfección, evitaremos culpamos de situaciones que no son fruto tanto de nuestra responsabilidad cuanto de la inexperiencia o de las a veces precarias condiciones de trabajo de nuestra profesión.

Aprender y practicar técnicas de relajación física

Ya he hablado sobre el tema en este capítulo. El profesor deberá practicar estas técnicas en casa, entre clase y clase e incluso durante ellas. Al hacerse consciente de su propia respiración, de la acumulación y descarga de tensión muscular, el profesor no sólo se somete a un rearme mental para enfrentarse a la clase sino que físicamente se agotará mucho menos. La ansiedad y las tensiones nerviosas combinadas hacen que quememos una gran cantidad de energía física. Otro factor que debe cuidar mucho es la voz. La persona en tensión tiende a utilizarla mal, sobre todo si se quiere hacer oír por encima del ruido de la clase. En vez de dejar que nazca -como ocurre con la respiración- a partir de un movimiento del diafragma, la emitirá con los músculos de la garganta, a los que someterá a un esfuerzo excesivo. No es, pues, sorprendente que se vuelva ronca (quizá para siempre, con nódulos en las cuerdas vocales) al tiempo que se irrite la garganta y el cuerpo entero se ponga en estado de tensión. Para una buena utilización de la voz conviene leer un manual de terapia vocal o, mejor aún, ponerse en manos de un ortofonista o terapeuta del habla.

Compartir los problemas con los colegas

Ya hablé en el capítulo 6 sobre la conveniencia de que los profesores se apoyaran mutuamente. Pero no es raro, ni mucho menos, que cada uno piense en la obligación de ocultar sus propias dificultades a los demás. Quizá el origen de esa actitud sea la creencia de que va a considerársele como un profesional deficiente si sus problemas llegan a ser de dominio público. Digamos, sin embargo, que el maestro que niegue haber pasado alguna vez por esas dificultades, o bien ha tenido mucha suerte, o bien se engaña a sí mismo. A menos que practique la enseñanza en un medio ambiente muy protegido, todos los profesores se han enfrentado, una u otra vez, con una clase o un alumno en particular que, en su opinión, les ha planteado un problema especial. Cuanto más comprensivos sean y más colaboren entre sí, cuanto mayor aliento y estímulo se presten recíprocamente, en mejores condiciones estará cada profesor para hacer frente a sus inquietudes profesionales y vencerlas. La enseñanza puede ser a veces una profesión un poco solitaria, en la que cada maestro sólo ve a diario a sus compañeros un corto periodo de tiempo. Por eso, es importante que cada maestro y su comunidad creen las oportunidades adecuadas para el asesoramiento y ayuda mutua.

Asimismo, deberían aprovecharse las oportunidades existentes para tratar los problemas con familiares y amigos. No tiene sentido ir acumulando ansiedades profesionales cuando existe gente comprensiva a nuestro alrededor que nos puede brindar estímulo y apoyo. Es evidente que la gente terminará cansándose de nosotros si no hacemos más que lamentarnos sobre nuestras peripecias profesionales, pero una conversación constructiva puede servir de gran ayuda para que consideremos nuestras dificultades de modo objetivo y para que elaboremos estrategias efectivas de cara al futuro. La mayoría de las personas, sobre todo las que se encuentran emocionalmente próximas a nosotros, están dispuestas a escucharnos si ven que realizamos verdaderos esfuerzos por ayudarnos a nosotros mismos, y que estamos igualmente dispuestos a escucharles cuando ellos tengan dificultades.

CONCLUSIÓN

Los temas debatidos en este capítulo y, por supuesto, en toda la obra, pretenden ayudar al profesor a un cumplimiento más eficaz de sus funciones en clase y consigo mismo. Si el control de la clase se convierte en un obstáculo importante y cada lección en una especie de campo de batalla con el maestro en un estado de tensión y agotamiento total cuando suena el timbre, no es muy probable que pueda entonces desarrollar una verdadera labor pedagógica. El aprendizaje y la correspondiente respuesta creadora prosperan mejor en un entorno en que profesor y alumnos estén unidos por interés y entusiasmo semejantes por las materias enseñadas, y compartan relaciones de respeto y comprensión mutuas. Es raro que ese entorno surja espontáneamente. Dependerá en gran medida de las habilidades profesionales y personales del maestro. Estas habilidades, como he indicado en este libro, pueden adquirirse mediante una dedicación inteligente y metódica y si realmente existe un verdadero deseo de analizar en detalle lo que está ocurriendo tanto en clase como dentro de uno mismo. Pocas veces encontraremos una receta breve que nos permita asimilar alguna destreza de enseñanza realmente valiosa, y la técnica de un buen control de la clase no constituye excepción a esa regla. Mucho dependerá de que trabajemos duro, creamos en nosotros mismos y estemos dispuestos a aprender de cualquier experiencia vivida, positiva o negativa, y de nuestra

resistencia al desaliento. Muchos de los profesores más efectivos en primaria y en secundaria pasaron por serios aprietos al comienzo de sus carreras. En la época en que la gente se prestaba a este tipo de investigaciones, se comprobó a través de un cierto número de estudios que el éxito alcanzado por un estudiante al término de sus prácticas de magisterio no guardaba proporción con sus triunfos en la profesión un lustro más tarde. En efecto, muchos de los que tenían más problemas al principio acababan siendo los mejores profesionales a largo plazo.

El mensaje, por consiguiente, es claro. Considerar los problemas de control de la clase, cuando surjan, sólo como uno de los aspectos que integran la función del profesor, aspecto que puede dominarse y se dominará si el interesado muestra una buena disposición y tesón. Ese dominio elevará a un grado extraordinario la alegría y las recompensas inherentes a la labor pedagógica. El profesor es un artesano, entregado a una de las artes más dignas que haya jamás habido: guiar y estimular el desarrollo infantil. Es verdad que si se desea triunfar en ese arte tan importante, exige estudio y dedicación, pero también es cierto que ese arte recompensa al buen profesional con unas satisfacciones tan profundas como pocas otras profesiones pueden ofrecer. Un buen control de la clase es una de esas habilidades vitales de las que dependen íntimamente muchas otras. A la larga, el buen profesor será siempre una persona que haya adquirido esa habilidad. Al principio, el buen profesor es el que lucha por obtenerlas. Y cuanto más objetivo, centrado y rico en información sea su empeño, más segura y rápida será su adquisición.

Fontana, David. (1992). “Autopercepciones y autogobierno del profesor”. *La disciplina en el aula. Gestión y Control*. México: Santillana. pp. 171-185.

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

Gestión Educativa es un concepto que da nuevo significado a prácticas y procesos que de hecho ya se realizan en los sistemas educativos. No es nuevo hablar de organización escolar, administración del tiempo, actividades de apoyo académico o liderazgo; lo novedoso, quizá en algunos casos, será llevar a cabo estas acciones de la mejor manera, con calidad.

Para abordar el concepto de *Gestión Educativa de Calidad* se requiere revisar el significado de las nociones que lo integran, algunas de las cuales provienen del lenguaje empresarial.

A) GESTIÓN

Desde un enfoque administrativo, la gestión se entiende como "una actividad gerencial que sigue el propósito fundamental de *racionalizar recursos*, que perfilan la imagen de la empresa y evocan la figura de los directivos y responsables que se requieren para que la empresa funcione adecuadamente".³³

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) define la gestión como el "arte de determinar objetivos, conducir a las personas, armonizar objetivos y recursos, buscar equilibrios, reaccionar ante el turbulento entorno [...] y buscar oportunidades de beneficio [y efectividad]".³⁴

La gestión también se puede entender como autogestión: "En este caso la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de dirección y de gobierno entendidos éstos, no como actividades para que las *cosas funcionen* sino como capacidad de generar procesos de transformación de la realidad. Esta noción conlleva además la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación de la acción que se construye".³⁵

Esta definición nos va acercando al ámbito educativo, pues al ser la educación un objeto de carácter público, "una institución social que aparece estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales y que, por tanto, no tiene un fin único y permanente sino que ese fin cambia con el tipo de sociedad e incluso con la clase a la que pertenece el individuo"³⁶ debe de enmarcar los procesos, los involucrados y las implicaciones de sus acciones en la institución para el logro de metas en común.

B) GESTIÓN ESCOLAR

Los conceptos de gestión y educación se encuentran estrechamente relacionados, ya que en el ámbito educativo se generan procesos para la obtención de resultados mediatos al término de un grado escolar, los cuales forman parte de Un proceso mayor dirigido a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, al término del nivel. El proceso de organización y administración que se realiza en la escuela se conoce como *gestión escolar*.

La gestión escolar se puede definir como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo docente de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en -con y para- la comunidad educativa.

El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar focalizar a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío por lo tanto es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para ello la gestión escolar:

- Interviene sobre la globalidad de la institución.
- Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo.
- Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.³⁷

Sylvia Schmelkes afirma que "la gestión escolar requiere siempre de un responsable y para que esta

³³ Chávez S" Patricio, *Gestión de Instituciones Educativas*, Caracas, CINTERPL AN-OEA, 1995, pp. 7-8

³⁴ OCDE, *La Ética del servicio público*, en Boletín Oficial del Estado, Madrid, Ministerio de Administraciones Públicas, 1991, p.24..

³⁵ Ibidem. Nota 1.

³⁶ Delval, Juan, "La educación como socialización", en *Los fines de la educación*, España, Siglo XXI, 1996. Págs. 2-5.

³⁷ Pozne, de Weinberg, Pilar, "La gestión escolar", en *El directivo como gestor de aprendizajes escolar*, Buenos Aires, Editorial AIQUE, 1997, pp. 69-91.

gestión sea adecuada, el responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero la gestión escolar no se reduce a la participación del director, sino que pone dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa incluyendo la comunidad externa",³⁸ es decir, busca traspasar el ámbito del aula y de la escuela, extendiendo su acción a la comunidad en general con el propósito de generar espacios democráticos y participativos

Los propósitos fundamentales de la gestión escolar son:

- La definición colectiva de la escuela en la que se participa (claridad en la misión y en la visión, propósitos bien definidos, metas comunes).
- Construcción cotidiana de la escuela a partir de lo definido de manera colectiva.
- La organización del proceso educativo en el aula y en la escuela, lo que implica la promoción, conducción y evaluación de acciones que tiendan al logro de los propósitos educativos
- La identificación y transformación de las relaciones que a todo nivel se desarrollan entre los distintos actores que forman parte de la escuela.
- El diseño, aplicación y evaluación de proyectos que planteen la solución de problemas vinculados con los procesos y resultados educativos de la escuela.
- La organización de los aspectos administrativos, materiales y de recursos humanos, con el fin de posibilitar el funcionamiento regular de la escuela.
- La rendición de cuentas ante la comunidad y las autoridades educativas.
- La gestión de apoyos y recursos necesarios para el cumplimiento de los propósitos educativos.

C) GESTIÓN EDUCATIVA

La gestión escolar se despliega en el ámbito de cada escuela, mientras que la Gestión Educativa involucra a la institución entera, es decir, a los distintos niveles, modalidades y áreas en las que se realiza el proceso educativo, entre las cuales se encuentran tanto las escuelas como las zonas, los sectores, así como las unidades administrativas, las instancias de definición normativa y las de toma de decisiones.

La Gestión Educativa es el conjunto articulado de acciones, decisiones y políticas, que prueban y posibilitan el logro de los propósitos educativos. Estas decisiones, acciones y políticas son planteadas por distintos agentes en distintas escalas: en la escuela, lo harán los directivos con la participación de los docentes; en la zona o sector, serán los supervisores/inspectores o jefes de sector quienes tomen las decisiones y coordinen las acciones con la participación de los directores escolares correspondientes; en las diversas instancias administrativas o normativas, lo harán las autoridades respectivas tomando - en cuenta los planteamientos y necesidades de las escuelas.

Namo de Mello define el modelo de gestión como "un conjunto de estrategias diferenciadas, dirigidas a la solución de problemas que deben ser claramente identificados y caracterizados";³⁹ esto es, la gestión educativa permite detectar las necesidades y problemas específicos, en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que pudieran obstaculizar el cumplimiento de los objetivos de la institución educativa y, a partir de este diagnóstico, proponer alternativas de solución.

Aspira a objetivos de corto y mediano plazos; propone un mayor número de alternativas posibles para un futuro más remoto, debido a la gran dosis de incertidumbre; procura dejar un amplio margen para las acciones de ajuste. Le da un gran peso a las prioridades en la medida en que éstas indican dónde iniciar las acciones a corto plazo.

³⁸ Schmelkes, Sylvia, *Calidad en la Educación y gestión escolar*. Ponencia en el Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica, San del Río, Querétaro, de 5 al 8 de noviembre de 1996.

³⁹ Namó de Mello, Gíomar, *Nuevas propuestas para la Gestión Educativa*, México, SEP (Biblioteca del Normalista), 1998.

La Gestión Educativa muestra una forma de conducir el proceso de formulación e implantación de políticas en un sistema, aun cuando se aplique en varios niveles: nacional o regional, local o escolar. Una característica esencial de la Gestión Educativa es que debería promover la calidad en la educación.

D) GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

Si la calidad educativa consiste en el logro de los propósitos educativos y en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, entonces la Gestión Educativa de Calidad será aquella que contribuya a la creación de condiciones para la satisfacción de estas necesidades y al cumplimiento de dichos propósitos.

La Gestión Educativa de Calidad es un *paradigma* que permite a las escuelas y a las unidades administrativas orientar de forma permanente su funcionamiento hacia la mejora de procesos y resultados.

La Gestión Educativa de Calidad establece la participación de la comunidad como contexto del proceso educativo; el papel del alumno como parte central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el papel de los directivos como líderes que realizan los procesos, refiriéndonos con este término a la función del director, del supervisor, del jefe de sector, del responsable del servicio, de los directores generales, todos dentro de diferentes niveles de responsabilidad pero con estrechos lazos de actuación.

Las decisiones que se tomen en cada uno de los niveles repercuten en el siguiente; por lo tanto, la intencionalidad colectiva, junto con las tradiciones históricas, la cultura y las políticas educativas, son decisivas en la planeación.

Esta sistematización de procesos no se encuentra aislada, requiere de una planeación y de estrategias que permitan llevar a buen término los proyectos realizados y, por lo tanto, tiene una gran carga humana y afectiva, pues demande que cada uno realice la labor que le corresponde con responsabilidad y dedicación, adoptando una visión integral.

La Gestión Educativa de Calidad reúne elementos tales como el enfoque sistemático, la administración y planeación estratégica, y ciertos conceptos de calidad aplicables a la educación, como lo es la búsqueda de la mejora continua.

Con base en el análisis sistémico puede organizarse la actividad educativa en torno a un eje común: responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

Los elementos anteriormente citados se retoman a través de herramientas de trabajo tales como: la captación de la voz de los alumnos y padres de familia, la planeación estratégica y el análisis del entorno, el liderazgo, el trabajo colegiado, la distribución de responsabilidades, el diseño de indicadores, la evaluación y retroalimentación permanentes, la rendición de cuentas, la medición del desempeño, la vinculación de la escuela con los padres de familia y la comunidad, y el proyecto escolar, entre los más destacados.

Tales herramientas ayudan a construir un nuevo sistema de gestión institucional de calidad en el que se consideran:

- Los valores y las prioridades que orientan la gestión de la institución.
- Los planteamientos lógicos que prevalecen en la gestión de la actividad institucional.
- Las características de los principales procesos de gestión y decisión.
- Las técnicas y metodologías aplicadas.
- El clima, entendido como el conjunto de las percepciones que las personas tienen sobre relaciones, política de personal, ambiente, etcétera.

PROPÓSITOS

La Gestión Educativa de Calidad tiene como objeto:

- Crear las condiciones institucionales para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, alcanzar los propósitos educativos y solucionar los problemas que obstaculizan el logro de éstos.
- Lograr la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente.

CARACTERÍSTICAS

Algunos rasgos generales de la Gestión Educativa de Calidad son los siguientes:

- *Liderazgo.* Consigue un liderazgo que impulsa la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.
- *Relevancia.* Tiene un impacto en la sociedad, ya que procura la vinculación de la escuela con la comunidad a partir de la aplicación de lo que se aprende, lo cual da relevancia a los procesos educativos.
- *Democracia.* Es descentralizada y democrática, ya que propicia la amplia participación en la toma de decisiones y en la solución de los problemas.
- *Rendición de cuentas.* Se caracteriza por la constante rendición de cuentas.
- *Transparencia.* Existe transparencia en el manejo de la información y de los recursos.
- *Actualización.* Promueve la capacitación y actualización del personal.
- *Responsabilidad.* Los directores, supervisores, inspectores, jefes de sector y responsables del servicio, tienen la responsabilidad final por la calidad de los procesos y por los resultados; por el/o, promueven entre el personal la toma de compromisos, la preocupación por la mejora continua, la autoevaluación, la autocrítica, la participación colegiada y comprometida en la solución de problemas, la organización, la planeación estratégica y la rendición de cuentas.
- *Colaboración.* Promueve el trabajo en equipo, el apoyo mutuo, el compromiso de todos y la autorregulación.
- *Eficiencia en la gestión administrativa.* Promueve la realización de acciones para gestionar apoyos y recursos ante las instancias administrativas superiores del sector educativo y el vínculo con otras instancias.
- *Autonomía.* Asume la autonomía como condición para la toma de decisiones propias y para la aplicación de acciones que den respuesta de manera específica a los problemas detectados y a las necesidades pedagógicas particulares.
- *Integralidad.* Incide sobre las personas, los recursos, los procesos y los resultados para que activen un proceso de mejora continua.
- *Prioridad en el aprendizaje.* Reconoce que la organización escolar debe estar al servicio del mejoramiento del trabajo en el aula.

Además de estas características generales, Namó de Mello⁴⁰ propone las siguientes características de un modelo de gestión para generar estrategias de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Se exponen a continuación:

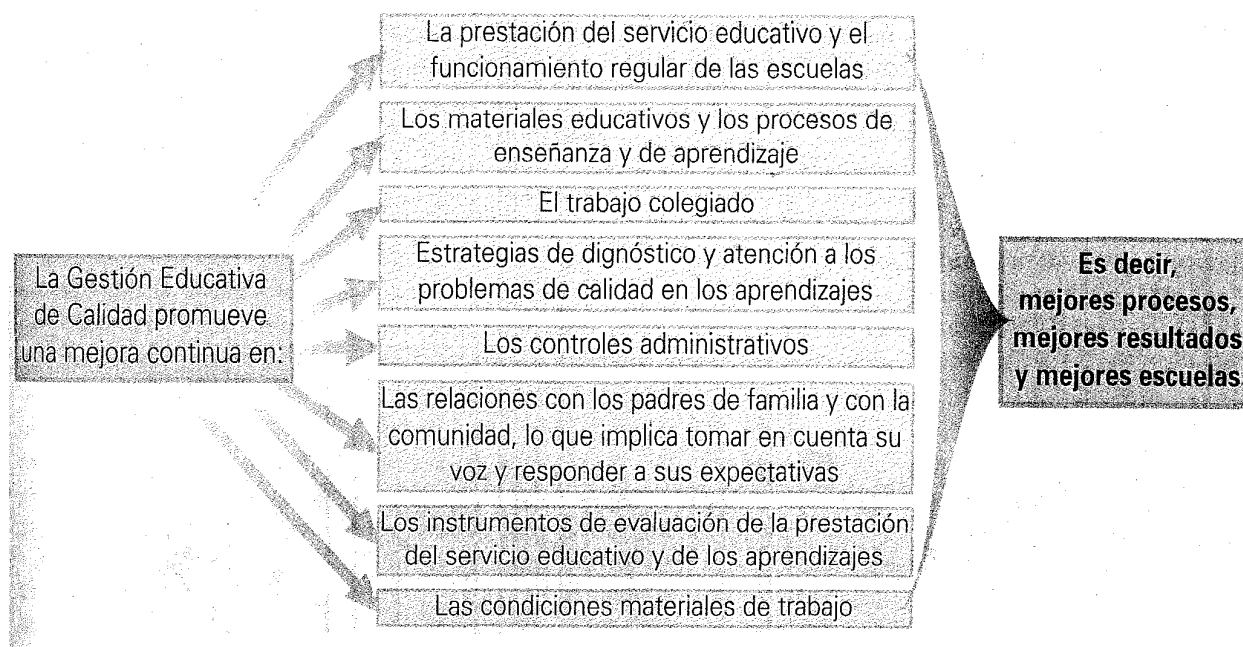
- Apertura institucional para establecer trabajos asociativos con otros sectores, dentro y fuera del Estado.
- Flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas, teniendo en perspectiva la ampliación de oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.
- Capacidad para coordinar la iniciativa y la actuación de quienes realizan trabajos asociados con las prioridades establecidas.
- Poder para establecer y/o inducir modelos básicos de calidad de la enseñanza, una vez que se obtenga el mayor grado de consenso posible en torno de las prioridades del aprendizaje.
- Manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento, a fin de adoptar mecanismos de compensación de los desequilibrios regionales y de las desigualdades sociales.

Mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de Telesecundaria requiere que todos los agentes del proceso educativo trabajen de forma coordinada, responsable y comprometida y, especialmente, que cada cual cumpla con la función que le corresponde.

⁴⁰ Namó de Mello, Giomar, *Nuevas propuestas para la Gestión Educativa*, México, SEP, (Biblioteca del Normalista), 1998, p. 7

Uno de los rasgos característicos de la Gestión Educativa de Calidad es el fortalecimiento de la capacidad de gestión en cada una de las escuelas, así como el incremento de su responsabilidad por los procesos educativos que en ella se imparten y por los resultados que se obtienen. Pero conferir más facultades y responsabilidades a las escuelas no mejora automáticamente la calidad. Se requiere que las instancias de administración central del sistema educativo posibiliten, apoyen y supervisen el proceso de mejora continua, lo que implica capacitación a directivos y docentes, apoyos pedagógicos y materiales, mejores condiciones de trabajo para el personal, mejoras materiales a los planteles y otras decisiones que ayudarán a las escuelas a realizar mejor su trabajo.

En este proceso de mejora continua se requiere de un liderazgo, el cual, en este caso, le corresponde al director de cada plantel, a los supervisores e inspectores, a los jefes de sector y a los responsables del servicio en el Estado. En ellos recae la responsabilidad por el proceso educativo y los resultados obtenidos.



En el ámbito de su competencia, deben impulsar un conjunto de acciones que día con día contribuyan a resolver las deficiencias encontradas y a avanzar hacia el logro de la misión de la Telesecundaria. Por ejemplo, deben promover actitudes, valores y comportamientos relacionados con la calidad; fortalecer las capacidades y conocimientos del personal docente y directivo; optimizar los procesos administrativos -lo cual implica la simplificación burocrática, la eficiencia en el uso de los recursos y los medios, especialmente del tiempo-; generar procesos colegiados de diagnóstico, seguimiento y evaluación de los procesos educativos; brindar apoyo académico a las escuelas de la zona o sector a su cargo; evaluar de manera permanente los procesos educativos y los resultados, y rendir cuentas a la sociedad a la cual brindan el servicio.

Estas acciones en conjunto constituyen la Gestión Educativa de Calidad, la cual tiene como propósito mejorar los procesos y los resultados de la acción educativa. No se parte de cero, ya que directores, supervisores, inspectores, jefes de sector y responsables del servicio, realizan cotidiana mente estas acciones. De lo que se trata es de lograr un proceso de mejora continua en diversos ámbitos. El siguiente esquema ilustra este proceso.

Aunque se quisiera, no es posible lograr un profundo cambio en las escuelas de la noche a la mañana. El proceso de mejora es gradual y para garantizar su avance las acciones deben ser constantes, permanentes y estar acompañadas por una persona altamente calificada; también es necesaria la colaboración y el involucramiento de toda la comunidad educativa.

La calidad se consigue mediante un proceso intencionado y sistemático, en el cual los directores, supervisores y jefes de sector deben asumir el liderazgo.

Las siguientes son algunas acciones que, en este sentido se requiere que los líderes realicen:

- Asesorar a los maestros o conseguir un adecuado asesoramiento.
- Capacitarse adecuadamente.
- Planificar la calidad, estableciendo un modelo de Gestión Educativa.
- Establecer y difundir la política y los objetivos de calidad
- Preparar el escenario y la promoción de la educación de calidad.
- Promover una cultura de calidad, definiendo y difundiendo la visión, la misión y los valores institucionales.
- Desarrollar la capacidad de liderazgo.
- Establecer una Gestión Educativa de Calidad y la Gestión Escolar de Calidad.
- Realizar evaluaciones periódicas.
- Determinar y aprobar los objetivos estratégicos de mejoramiento continuo, así como otras acciones orientadas a lograr niveles de excelencia.
- Consolidar el proceso de Gestión Educativa de Calidad.

Tomando como base lo anterior, en Telesecundaria, las escuelas y las unidades administrativas deben involucrarse en un proceso de transformación constante que tienda hacia la mejora continua, y cuyo eje de acción considere la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los V las estudiantes. Esto requiere que los y las jóvenes hayan aprendido lo correspondiente al nivel de secundaria, en el tiempo para ello.

Asimismo, lo anterior implica orientar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, el de participación y el de la actividad directiva, lo encierra el ámbito de lo curricular, lo pedagógico administrativo. Implica identificar y difundir la del servicio educativo; clarificar los objetivos las estrategias particulares; analizar el entorno en distintos niveles de operación; identificar tanto y debilidades, como oportunidades y amenazas; el cambio; racionalizar los recursos de la formular estrategias de respuesta a las poner las estrategias en operación; y evaluar dos. En suma es adoptar la filosofía de la calidad.

Secretaría de Educación Pública. (2001). La gestión educativa de calidad. En *Propuesta de Gestión Educativa de Calidad para Telesecundaria*. Documento para directivos. México: Coordinación General de Educación Telesecundaria de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (pp. 80-92).

ESCUELAS TOTALES⁴¹

Si cambiar al maestro incluye cambiar a la persona que es, necesitamos saber cómo cambiar a las personas. Ninguno de nosotros es un ser aislado. En nuestro lugar de trabajo hay personas que nos importan, que son significativas para nosotros, por lo que tienen un gran poder para afectar, positiva o negativamente, a la persona y, en consecuencia, al maestro que lleguemos a ser. Esta es, por lo tanto, la pregunta clave: *¿qué comunidades laborales o culturas escolares favorecen más el crecimiento del maestro y la mejora de la escuela?* (entendida la cultura como “la manera como hacemos las cosas y nos relacionamos los unos con los otros”).

La cultura del individualismo

La enseñanza no es la profesión más antigua. Pero sin duda aparece entre las más solitarias. Ruduck (1991), dice: *“la educación es una de las últimas profesiones donde todavía es legítimo trabajar solo en un espacio a salvo de invasores”*. La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas.

Que los docentes tengan miedo de compartir sus ideas y sus triunfos para no parecer que cantan sus propias alabanzas, que se nieguen a comunicar a otro una idea nueva por el temor de que pueda robársela o aprovecharse; que el docente tema pedir ayuda porque lo considerarán incompetente, o que algún docente aplique el mismo enfoque año tras año aunque ya no surta efecto: todas estas ideas apuntalan los muros del aislamiento. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios autorizados con los niños que atienden, pero también los priva de una realimentación significativa y clara acerca del valor y la eficacia de lo que hacen.

Si pretendemos hacer frente al individualismo, es importante que antes comprendamos por qué existe. Hay dos causas que inclinan al individualismo y que son producto de las normas y condiciones tradicionales de la enseñanza. La primera de ellas nace de las *experiencias de evaluación de los docentes*, ya que éstos asocian ayuda con evaluación, o colaboración con control; de ahí que el aislamiento y el individualismo sean las armaduras que los protegen de las intromisiones y las inspecciones. Una segunda causa está en la imposibilidad del docente de hacer frente a la amplia serie de responsabilidades y responder a las expectativas crecientes de excelencia, lo que trae como consecuencia que, por una parte, el maestro sienta que no tiene tiempo para trabajar en equipo; y por otra, considere que si no pueden lograr lo suficiente en su opinión, ¿cómo cumplirán las expectativas de los otros?

La potencialidad del trabajo en equipo

La principal ventaja del trabajo en equipo es reducir la sensación de impotencia de los docentes y aumentar su convicción de eficacia, ya que *una de las causas de incertidumbre es la ausencia de retroalimentación positiva*; es común que los directivos y los docentes no se feliciten entre ellos, ni se den aliento ni se reconozcan los esfuerzos realizados. Pero es en el ámbito laboral donde la lucha se tiene que librar. Sabemos que esto es posible porque, aunque quizá sean minoría, existen escuelas que trabajan en equipo y en ellas “la auto-renovación continua se define, comunica y experimenta como un hecho natural de la vida diaria”. Conceptos atractivos como los de trabajo en equipo y colaboración, suelen envolverse en una sensación global de virtud; por lo tanto *es vital comprender el significado de trabajar en equipo*. Si el trabajo en equipo se limita a las anécdotas, a la ayuda proporcionada sólo cuando se pide, o a intercambiar ideas existentes sin examinarlas ni ampliarlas, lo más probable es que no sólo no se modifique, sino que se consolide el estado de cosas. El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia, responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivo, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica.

⁴¹ Síntesis tomada de: Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). Escuelas totales. En *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP, (pp. 71-108).

Según Nias y sus colaboradores (1989) *lo que caracteriza a las culturas del trabajo en equipo son las cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones del personal en todo momento*, sobre una base diaria. La asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad forman el núcleo de estas relaciones. Detrás de esto hay un compromiso con la valoración de las personas como individuos y con la valoración de los grupos a los cuales pertenecen esas personas. Otras dos *características de las culturas del trabajo en equipo* son: el *liderazgo* tanto del directivo como de los docentes; y la *relación de la escuela con su medio*, ya que las escuelas no pueden tener éxito sin establecer estrechas relaciones laborales con los padres y la comunidad.

La dificultad del trabajo en equipo

Los cambios que exige la transición eficaz hacia el trabajo en equipo son profundos y complejos. La mera existencia de trabajo en equipo no se debe confundir con el imperio de su cultura plena. Es mejor evitar ciertas variedades de él, ya que algunas son pérdidas de tiempo, y de escaso efecto; tres de estas formas son: la balcanización, la cooperación fácil y el trabajo en equipo artificial.

En la *balcanización*, aunque los docentes se asocian de manera más estrecha, lo hacen en grupos parciales más que en la escuela total; es una cultura hecha de grupos separados, y a veces rivales, que maniobran para alcanzar una posición. El *trabajo en equipo fácil* rara vez ahonda en los fundamentos, los principios o la ética de la profesión; se suele reducir a dar consejos, intercambiar estrategias y compartir materiales; se concentra en lo inmediato, en el corto plazo y no contempla una práctica reflexiva sistemática. El *trabajo en equipo artificial* se caracteriza por una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y otras formas de colaboración.

La cooperación eficaz no siempre es fácil. A veces causa dificultades y también inquietud. Las relaciones cálidas, cariñosas, y la atmósfera de confianza y apertura son seguramente necesarias para tener una base de seguridad sobre la que se desarrollen aquellos procesos inquisitivos más exigentes. Pero pasar por el tránsito de un cambio fundamental, profundo y duradero, exige que los esfuerzos de mejora vayan más allá de las decisiones y la planificación conjuntas, la experiencia y los recursos compartidos, y las relaciones interpersonales sustentadoras, e incluyan el *trabajo conjunto*, la *observación mutua* y el *cuestionamiento reflexivo sobre asuntos concretos*. El trabajo en equipo eficaz opera en el mundo de las ideas; *analiza críticamente las prácticas existentes, busca mejores alternativas y une esfuerzos para producir mejoras y medir su valor*.

Finalmente se concluye que: ***Construir la cultura del trabajo en equipo supone un largo itinerario evolutivo en donde no existen los atajos.***

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). Escuelas totales. En *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP, (pp. 71-108).

TRABAJAR EN EQUIPO

La evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional. Efecto de moda, bajo la influencia de los soñadores, dirán los que sólo se sienten bien siendo los «únicos maestros de a bordo». Sin embargo existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio de profesor. He aquí algunas:

- La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato.
- La división del trabajo pedagógico aumenta en la escuela primaria, con la aparición repentina de papeles específicos (apoyo pedagógico, coordinadores de proyectos, intervención de maestros especialistas) y el desarrollo del trabajo en pareja. Esto suscita nuevas formas de cooperación, por ejemplo, repartir las tareas de forma equitativa y compartir la información en el seno de la pareja, o delegar a los especialistas un problema que sobrepasa al profesor titular, con el máximo de indicaciones para facilitarles el trabajo.
- Se insiste cada vez más en la *continuidad de* las pedagogías, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar. La redefinición del oficio de alumno, el contrato didáctico, las exigencias al principio de cada año escolar perturban a los alumnos más frágiles y a sus familias; además, la ausencia de colaboración entre profesores titulares de grados sucesivos aumenta la probabilidad de que los alumnos con dificultades repitan curso.
- La evolución en el sentido de ciclos de aprendizaje de dos años o más induce una fuerte presión en la colaboración entre profesores, a los cuales se les pide que se encarguen de forma conjunta y se corresponsabilicen de los alumnos de un ciclo.
- La voluntad de diferenciar y dirigir métodos de proyecto contribuye a com-partimentaciones puntuales, incluso de puestas en común más amplias.
- Los padres se organizan, piden un diálogo de grupo a grupo y esperan respuestas coherentes de los profesores, lo cual empuja a estos últimos a hacer frente común.
- La constitución de instituciones en «personas morales», en colectividades, que se supone que desarrollan un proyecto, a las cuales el sistema pretende conceder una mayor autonomía, requiere funcionamientos cooperativos más regulares.

De aquí se desprende que trabajar en grupo se convierte en una *necesidad*, relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal. Al mismo tiempo, cada vez hay más profesores, jóvenes o menos jóvenes, que desean trabajar en equipo y aspiran a niveles de cooperación más o menos ambiciosos.

Algunos excluyen radicalmente trabajar en solitario, otros son más ambivalentes, pero ven las ventajas de una cooperación regular si esta les deja una autonomía suficiente.

¿Trabajar en equipo, qué supone exactamente? Existen varias clases de equipos. De la organización que permite repartirse recursos a la corresponsabilidad de un grupo de alumnos, hay varios niveles, que podemos esquematizar en el cuadro 3.

Incluso una organización puramente material supone algunas competencias, por ejemplo, para garantizar una cierta *justicia*. Cada vez que un colectivo recibe recursos para repartir, por ejemplo, fondos para la escuela, un material de video, o equipos informáticos, se plantea la cuestión: ¿a cada uno según sus necesidades, sus méritos, sus proyectos o a cada uno exactamente lo mismo? Un pseudoequipo puede explotar y perder sus recursos por no haber sabido encontrar una repartición a la vez inteligente y equitativa.

Cuadro 3. Trabajar en equipo: niveles de interdependencia

NIVELES	REPARTICIÓN DE RECURSOS	REPARTICIÓN DE IDEAS	REPARTICIÓN DE PRÁCTICAS	REPARTICIÓN DE ALUMNOS
Pseudoequipo = organización material	*			
Equipo lato sensu = grupo de intercambio	*	*		
Equipo stricto sensu = coordinación de prácticas	*	*	*	
Equipo stricto sensu = corresponsabilidad de alumnos	*	*	*	*

Un equipo *lato sensu* se limita a discutir ideas y prácticas respectivas, sin decidir nada. Sin embargo, estos intercambios exigen una forma de equidad al usar la palabra y a la hora de correr riesgos: si siempre son los mismos quienes explican, exponen un problema, piden un consejo, y siempre los mismos los que escuchan, critican o dicen «sólo hay que...», esto no durará. Además, un intercambio puede dañar la imagen de sí mismo de un practicante, incluso si ésta no disminuye formalmente su autonomía. Si cada cual se protege y únicamente ofrece una superficie lisa, los intercambios siguen siendo vanos. Si pasan a ser más auténticos y están mal dirigidos, pueden dejar heridas duraderas a los que tienen la impresión de no haber sido comprendidos o apoyados, sino más bien juzgados y desautorizados. Los miembros de los equipos que duran manifiestan grandes competencias de comunicación.

En un equipo *stricto sensu* esto resulta todavía más evidente, puesto que funciona como un verdadero colectivo, en beneficio del cual cada uno cede, voluntariamente, una parte de su libertad profesional. Cuando se limita a una coordinación de prácticas y cada uno vigila a «sus» alumnos, todo depende de lo que pongamos en común: se sobrevive fácilmente a una disfunción durante diez días de talleres para facilitar la comunicación antes de Navidad. Resulta más problemático en el marco de un dispositivo que, durante todo el año escolar, exige una división del trabajo flexible y un consenso regular sobre el programa, las actividades y la evaluación. La corresponsabilidad de los mismos alumnos requiere todavía más competencias, puesto que, incluso si no se entienden, los profesores no pueden entonces separarse durante el año...

En todos los casos, es necesario que cada uno encuentre su lugar, proteja su parte de fantasía, incluso de *locura* (Perrenoud, 1994/; 1996c). Incluso en un equipo democrático, compuesto por iguales, algunos ejercen una fuerte influencia en las decisiones del equipo y tienen pues poco mérito al adherirse a ellas, mientras que otros tienen la impresión de sufrir «la ley del grupo» o de su líder. Sin competencias de regulación, que permitan expresar estas impresiones y proponer un equilibrio mejor, el equipo se romperá o irá hacia una parodia de cooperación.

En resumen, trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Los dos aspectos están más relacionados de lo que se piensa: normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas reticencias respecto al trabajo en equipo esconden el *miedo* a no saber salir del apuro, «ser comido» o dominado por el grupo o sus líderes. Por el contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no se sabe funcionar de forma cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega ni a superar, ni incluso a verbalizar.

Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias (Gather Thurler, 1996a, p. 151):

- 1 *Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un «pseudoequipo» a un verdadero equipo.*
- 2 *Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional, no es trabajar en equipo «por principio», es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz. Así pues es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que resolver.*
- 3 *Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta su complejidad.*

Yo destacaré especialmente la segunda idea: saber trabajar en equipo es también, paradójicamente, *saber no trabajar en equipo cuando la cosa no vale la pena*. La cooperación es un medio, que debe presentar más ventajas que inconvenientes. No hace falta obstinarse si, por ejemplo, el tiempo de consenso y la energía física necesaria para lograr un acuerdo son desproporcionados en relación con los beneficios esperados. Un equipo que dura posee un conocimiento único: dejar a sus miembros una amplia autonomía de concepción o realización cada vez que no sea indispensable estar cogidos de la mano...

El referencial adoptado aquí detalla competencias más precisas:

- . Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.
- . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- . Formar y renovar un equipo pedagógico.
- . Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

Examinemos con más detalle cada una de estas competencias.

Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes

La cooperación no implica siempre un proyecto común. Incluso cuando cada uno sigue su ruta y «hace lo que tiene que hacer», sucede que su interés le obliga a construir alianzas, acuerdos, colaboraciones puntuales, sin meterse por eso en el mismo lío constantemente. Así pues saber cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo. Entenderse con los padres para hacer frente al absentismo o a la indisciplina de su hijo, o con los compañeros para vigilar los recreos alternativamente, no significa todavía formar un verdadero equipo.

Podemos definir un equipo como un *grupo reunido para un proyecto común*, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Los proyectos son tan variados como las situaciones y las acciones posibles en el oficio. Yo distinguiré dos clases:

- Los proyectos que se establecen en torno a una actividad pedagógica precisa, por ejemplo, montar un espectáculo en común, organizar una jornada deportiva, proponer talleres para facilitar la comunicación, editar un periódico; la cooperación es entonces el medio para realizar una empresa que nadie tiene las fuerzas o las ganas de dirigir solo; esta se detiene en el momento en que la empresa se acaba.
- Los proyectos en los cuales la misma cooperación es el desafío, y que no tiene plazos precisos, puesto que pretenden instaurar una forma de *profesionalidad interactiva* (Gather Thurler, 1996o) que se parece más a una *forma de vida y de trabajo* que a un camino para lograr un objetivo preciso.

Por supuesto, la oposición no es absoluta: un equipo reunido para dirigir una empresa definida, en su momento, puede iniciar una nueva aventura e instituirse en red permanente de cooperación; o, al contrario, un equipo basado en las ganas de trabajar en grupo conduce a implicarse en empresas comunes, que se convierten a veces en su principal razón de ser.

En los dos casos, es importante *saber elaborar un proyecto*. En una «cultura de proyecto» (Boutinet, 1993), cada uno está familiarizado con la idea de proyecto. De ahí a dominar las fases de negociación y dirección de un proyecto colectivo, hay un paso...

En el proyecto de tipo «empresa colectiva que aspira a una realización», resulta relativamente fácil identificar el producto al cual se aspira, pero falta ponerse de acuerdo en la imagen exacta que se tiene de éste, el nivel de exigencia, los destinatarios, el calendario, la división de tareas, el liderazgo, todas ellas cosas que deben ser aclaradas para que cada uno pueda empezar con conocimiento de causa.

En un proyecto de tipo «puesta en común de fuerzas y de ideas, coordinación de prácticas», la razón de ser de la cooperación es más difícil de formular. A la pregunta: «¿Qué vamos a hacer juntos?», entonces se puede responder: «Lo decidiremos juntos», dejando al preguntón con las ganas. Es también más arriesgado: cuando se proyecta montar un espectáculo, se trata de una *acción delimitada*, mientras que el proyecto de trabajar en grupo se extiende a las relaciones profesionales cotidianas, manifiesta la necesidad de compartir, romper la soledad, formar parte de un grupo, todas ellas cosas que a veces provocan la risa burlona de los cínicos, las advertencias de los escépticos o las mofas de los que consideran cualquier duda profesional una declaración de debilidad o incompetencia.

En ambos casos, la génesis de un proyecto es una cuestión de *representaciones compartidas* de lo que los actores quieren hacer juntos. Si no hacen este trabajo al principio, deberán hacerlo más tarde, a la primera divergencia grave, a la primera crisis. Si un equipo no es capaz de decirse, de una forma explícita, lo que los mantiene unidos, el equipo se deshace o experimenta una regresión con un pretexto falso ante los primeros obstáculos. Ahora bien, articular representaciones es abrir un espacio de libre expresión en el proyecto y antes del proyecto, escuchar las proposiciones, pero también descodificar los deseos menos confesados de sus compañeros, explicitar los suyos, buscar compromisos inteligentes.

Esta competencia sobrepasa la simple capacidad de comunicar. Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos y de varias fases del «ciclo de vida de un proyecto», sobre todo de su génesis, siempre incierta. Hablar de los miedos, de los fantasmas, de perder su autonomía, de territorios que proteger, de los poderes que tomar o sufrir (Perrenoud, 1996c), competencias e incompetencias que manifestar o que construir, en resumen, de todas las vicisitudes de las relaciones intersubjetivas (Cifali, 1994) no es entonces un lujo, sino una condición de puesta en marcha, en una transparencia relativa y un cierto equilibrio entre los deseos de unos y otros.

Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones

Todos los miembros de un grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento: el respeto de los horarios y del orden del día, la preocupación de lograr decisiones claras, el recordatorio de las opciones elegidas, la repartición de tareas, la planificación de los próximos encuentros, la evaluación y la regulación del funcionamiento concierne a todos, lo cual significa que cada uno ejerce permanentemente una parte de la función de animar y dirigir. A la vez esto supone:

- Una postura, una cierta descentración, la preocupación de que el grupo funcione, lo cual conduce a intervenciones en apariencia «desinteresadas», que no favorecen una proposición o un punto de vista personales, sino que facilitan la comunicación o la toma de decisiones eficaces y equitativas; de hecho, a medio plazo, cada uno tiene interés en que su equipo funcione, pero a veces se encuentra atrapado en desafíos de poder, proyectos que defender, juegos relacionales o emociones que añaden más bien divergencia, incertidumbre o desorden en el funcionamiento colectivo.
- Competencias de observación y de interpretación de lo que sucede, que también son competencias de intervención en el proceso de comunicación o la estructuración de la tarea.

En un grupo de una cierta envergadura, acosado por el tiempo o amenazado por un claro desequilibrio de las fuerzas presentes, es razonable, sin descargar al grupo de esta preocupación, delegarla sobre todo a un *animador*, designado para la reunión o un período más largo. Esta última fórmula es preferible, puesto que garantiza una continuación entre las reuniones, el animador se siente responsable de hacer un seguimiento de la anterior y preparar la siguiente.

Representar el papel de animador exige una mayor afirmación de la postura y las competencias evocadas más arriba. Por consiguiente, no es un papel realmente especializado, más bien el derecho y el deber de dar prioridad a la función de animación y dirección de la reunión. ¡Animar es dar vida, no contentarse con conceder la palabra!

Para hacer surgir este papel y permitir que el animador lo represente por completo, es importante que el equipo afronte la cuestión del *liderazgo* y no lo confunda con la autoridad administrativa. Ahora bien, se constata una profunda ambivalencia de los profesores con respecto a una animación digna de este nombre. Todo el mundo se queja bastante a menudo de uno o más de las siguientes disfunciones (Perrenoud, 1986):

- a) *Todo el mundo habla a la vez, se interrumpe, ya no se escucha.*
- b) *Nadie habla, todo el mundo parece preguntarse, confuso: «¿Qué hago yo aquí?»*
- c) *Hacen conversaciones en varios rincones paralelamente al intercambio general, ya no se sabe quién escucha a quién.*
- d) *Los participantes ya no saben muy bien por qué se han reunido; pasan un tiempo excesivo preguntándose: «¿Tenemos algo que hacer juntos?»*
- e) *La discusión parte en todas direcciones, se salta de un tema a otro, todo el mundo se pierde, es un jaleo...*
- f) *Una o dos personas hablan sin cesar, cuentan su vida, monopolizan la palabra.*
- g) *Algunas personas no dicen nada en toda la reunión, no se sabe qué piensan, no manifiestan ningunas ganas de expresarse, nadie se atreve a preguntarles.*
- h) *Algunas personas parecen tener ganas de hablar, pero dudan en lanzarse al agua. Cada vez que parecen decidirse, alguien se les avanza o las interrumpe.*
- i) *Algunos participantes llegan tarde, no entienden muy bien lo que sucede, no se atreven a preguntarlo, mientras que nadie se preocupa en explicárselo.*
- j) *No se sabe exactamente hasta qué hora debe proseguir la reunión, algunos se marchan en medio de la discusión, que se diluye.*
- k) *Dos personas o dos subgrupos se enfrascan en una discusión interminable de un tema sin interés para el resto de participantes, que asisten a la contienda como espectadores impotentes.*
- l) *Las opiniones son compartidas sobre lo que hay que discutir o sobre el modo de hacerlo. No se sabe cómo resolver el desarrollo del debate, cada uno prosigue con su idea.*
- m) *Algunas personas emiten opiniones categóricas y estigmatizan toda opinión divergente. Otros, heridos, se callan o se retiran.*
- n) *La gente se marcha sin decidir la base, el contenido o la fecha de una nueva reunión.*

Todo el mundo se enfada cuando esto sucede. Y sin embargo, cuando alguien hace como si se encargara de las cosas, incluso cuando se lo piden los participantes, rápidamente es objeto de burlas como: «sí, señor!» o «atención, ahí va el jefe». Se aprovecha cualquier ocasión para hacerle saber que no tienen interés en tomárselo en serio. Lo cual favorece una animación desvaída, «culpable», que al final hace que todo el mundo se sienta confuso. Si las cosas van mal, el animador puede convertirse en el chivo expiatorio ideal. En el mismo orden de ideas, algunos grupos rechazan cualquier recurso de instrumentos de animación, ya que sospechan que favorece la «manipulación». A veces, el animador designado, al igual que *un* delantero centro dinámico, está «marcado» de cerca por todos aquellos que, al no haber querido asumir su papel, temen sin embargo dejarle demasiado poder. En resumen, hay que ser inocente o un poco camicace para representar este papel en el entorno docente.

Un equipo pedagógico es justamente un lugar donde, idealmente, se han superado esas inquietudes en torno a la autoridad y al liderazgo, incluso el grupo tiene necesidad de una fuerza de *regulación*, que es un poder instaurado por el equipo y que, por lo tanto, no hay razón para sabotearlo cuando parece instituirse... Vemos, a

propósito de esto, que las competencias, lejos de ser simples «habilidades de animación» se basan en una inteligencia de lo que hacemos funcionar en un grupo, que se arraiga en una relectura de nuestra experiencia, así como en algunos conocimientos procedentes de las ciencias humanas (psicoanálisis, psicología social, sociología de los grupos limitados).

Formar y renovar un equipo pedagógico

En algunas organizaciones, el equipo está compuesto por el organigrama o la jerarquía: al ocupar un puesto, nos encontramos *ipso facto* formando parte de un equipo cuyos miembros no se han elegido. Esta forma de *colegialidad obligada* (Har-greaves, 1992) sin duda provoca numerosos efectos perversos, puesto que la cooperación no es el resultado de una elección libre. Por lo menos esto simplifica la cuestión de la formación y la recomposición de los equipos de trabajo.

En la escuela, sobre el mismo modelo, hay una administración que intenta constituir de una forma autoritaria un grupo de profesores en equipo. En general, sin embargo, los equipos pedagógicos están formados por la elección mutua. Se constituyen alrededor de un proyecto o un contrato más o menos explícitos. De ahí surgen dos problemas, que desde entonces les corresponde resolver a los (futuros) miembros del equipo:

1. ¿Cómo hacer nacer un equipo cuando no existe ninguno?
2. ¿Cómo garantizar la continuidad del equipo más allá de las salidas y las llegadas?

El primer problema corresponde a los que quieren tomar la iniciativa de formar un equipo. En general se observan varias clases de génesis:

- La «bola de nieve»: dos o tres personas empiezan a colaborar, se les añaden otras; una red de cooperación nace antes de ser reconocida como equipo, ya sea por sus miembros o por otros profesores.
- La respuesta a una solicitud externa: la autoridad escolar, una institución de formación, un centro de investigación buscan un equipo para entrar en un programa de innovación, formación o investigación. Dos o tres profesores se dicen «¿y por qué no nosotros?» y reúnen algunos compañeros que forman un equipo en esta ocasión.
- La coalición frente a una amenaza: restricciones presupuestarias, perspectivas de reducción de empleo o disminución de horas en la ficha horaria, quejas de los padres contra un grupo de profesores, conflicto con otra institución o la autoridad o situación de crisis. Todos estos acontecimientos crean una forma de solidaridad de la cual puede surgir un equipo.
- La participación en la elaboración de un proyecto institucional puede crear núcleos más limitados, que se constituyen en actores colectivos deseosos de guiar una dinámica más amplia.
- La atribución de recursos a colectivos puede suscitar pseudoequipos, que evolucionan a veces hacia verdaderos equipos.
- La militancia innovadora: algunos profesores esbozan un proyecto y procuran movilizar compañeros.

Sea cual sea el punto de partida, aquellos que desean lanzar o relanzar una dinámica de cooperación deben aprovechar las ocasiones e implicarse para hacer surgir un proyecto común, que sea a la vez *movilizador* para que cada uno no regrese inmediatamente a su torre de marfil, y bastante abierto para no dar la impresión de que todo está arreglado de antemano.

El deseo difuso de trabajar de forma más cooperativa daría origen más a menudo a un equipo si las competencias necesarias para sostener esta dinámica estuvieran mejor repartidas. A menudo, la génesis de un equipo aborta por torpeza, exceso de precipitación, por falta de escuchar o falta de organización, memoria o método. Los profesores formados por la militancia, la vida asociativa, incluso la empresa, en general poseen los medios y la audacia para crear un movimiento colectivo, mientras que los profesores privados de estas experiencias extraescolares se ven paralizados por el miedo, si «salen de vereda», parecen buscar poder o, peor todavía, una promoción...

Renovar un equipo pedagógico requiere además otras competencias. Se trata de saber «dirigir», a la vez, las salidas y las llegadas.

Las salidas son de varias clases. Unas resultan una mala experiencia, porque empobrecen el equipo y lo desvalorizan a ojos de los que continúan y se sienten «abandonados» en el peor momento. De ahí pueden resultar presiones para impedir ciertas salidas y represalias cuando la decisión está tomada, pero todavía no es efectiva. ¿Cómo darse cuenta y ser tratado como un actor completo en un equipo que se dispone a dejar? Para aceptar este desafío, hacen falta capacidades de análisis, verbalización y regulación.

Otros salidas, por lo contrario, son bienvenidas. Pueden ser el resultado de una verdadera exclusión, más violenta todavía si permanece en lo no dicho. Es posible que la salida ponga fin a un periodo de conflictos y abra un periodo de culpabilidad colectiva un poco deprimente...

En cuanto a las llegadas, suponen otro problema: ¿cómo hacer un sitio a los nuevos sin tener que renegociarlo todo? Un equipo aguerrido sabe:

- Por un lado, aprovechar los momentos en los que el equipo se recompone como ocasiones positivas para reabrir el debate sobre sus objetivos y su itinerario.
- Por otro lado, transmitir a los recién llegados informaciones que les ayudarán a asimilar la cultura del equipo y entender por qué se hace lo que se hace, se dice lo que se dice, no se retoman ciertos temas, se renuncia de antemano a algunas empresas con un categórico «¡esto no funciona, ya lo hemos probado!»

Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales

Un equipo se debilita si no consigue «trabajar sobre el trabajo» (Hutmacher, 1990). Se puede pasar algún tiempo quejándose del sistema, la inspección, los padres, los alumnos, los programas, la evaluación, los locales y todo lo que impide hacer un buen trabajo, pero uno se cansa de buscar un chivo expiatorio. El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del «muro de las lamentaciones» para actuar, utilizando toda la zona de autonomía disponible y toda la capacidad de negociación de un actor colectivo que está decidido, para realizar su proyecto, a dejar atrás las obligaciones institucionales y obtener los recursos y los apoyos necesarios.

El activismo puede sostener un equipo durante meses, incluso años, convertirse en su razón de ser, a veces de forma obsesiva. Elaborar proyectos ambiciosos y llevarlos a cabo satisface a aquellos y aquellas que buscan en el equipo, ante todo, un medio de multiplicar su capacidad de acción o vivir aventuras apasionantes. Se seguirá entonces constantemente en la lógica de la acción eficaz, lo cual no excluye los debates, incluso vivos enfrentamientos, pero los limita a lo que hay que aclarar del todo para tomar decisiones y asumirlas colectivamente.

Así pues las competencias necesarias son las que permiten a un grupo de tareas realizar sus proyectos.

Cuando los miembros del equipo esperan de la cooperación una forma de reflexión sobre las prácticas y los problemas profesionales, tienen interés en luchar contra la huida hacia delante en el activismo, tener tiempo para hablar de lo que hacen, creen, piensan, sienten, y no de lo que queda todavía por hacer para preparar la fiesta, la exposición o la semana musical. Hacen falta entonces algunas competencias para navegar entre dos escollos: protegerse demasiado, a riesgo de no decirse nada, o exponerse demasiado, lo cual puede llevar a algunos a encerrarse en su tienda para curarse las heridas.

Siempre resulta útil que un miembro del equipo sea, más que los otros, sensible a los posibles resbalones hacia el intercambio vacío de sentido, así como hacia el psicodrama, pero la regulación descansa sobre una competencia *colectiva*, basada en una intuición común de la necesidad y la fragilidad del intercambio en torno a las prácticas. Las habilidades más metodológicas pueden entonces tomar el relevo, para organizar, por ejemplo, visitas mutuas, la narración con fragmentos de historias reales, el análisis de situaciones complejas, en ocasiones momentos de escritura profesional (Cifali, 1996; Perrenoud, 1996j, l. 1998g, o).

Hacer frente a crisis o conflictos entre personas

M. Schorderet y L. Schorderet insisten en ello (1997): «Hay que abandonar absolutamente la ilusión de los discursos sobre la paz y la armonía». El conflicto forma parte de la vida, es la expresión de una capacidad de rechazar y divergir, que es el origen de nuestra autonomía y la individuación de nuestra relación con el mundo. Una sociedad sin

conflictos sería, o bien una sociedad de corderos, o bien una sociedad en la cual nadie pensara, lo que excluye la divergencia, por lo tanto el progreso, que nace de la confrontación sobre la acción que emprender.

Esto no significa que se deba echar leña al fuego y alimentarse del conflicto, como hacen algunas personas que buscan su identidad sembrando la discordia. Dejemos simplemente de demonizar el conflicto, considerémoslo como un componente de la acción colectiva y preguntémosnos cómo podemos utilizarlo de una forma constructiva más que destructiva.

Cada uno aborda un conflicto con su propia identidad, que construye a partir de su desarrollo personal, por lo tanto, de su vida así como de su formación. Los adultos no han parado nunca de oscilar entre la sumisión y la revuelta contra los poderes, nunca están seguros de tener el derecho de ser diferentes sin ser marginados.

El conflicto hace hincapié en la alteridad y evoca la autoridad, incluso la violencia. Es normal que cada uno sólo llegue a estar relativamente tranquilo, frente a estos fenómenos, a merced de un *trabajo sobre sí mismo* que puede llevarle toda la vida. Este trabajo avanzará todavía más porque se considera como algo banal, normal, que no es una declaración de debilidad. Supone también competencias de autoanálisis y diálogo con sus allegados.

Sin embargo, limitémonos a este punto, a competencias profesionales más específicas, sabiendo que el funcionamiento de un equipo pedagógico sigue dependiendo mucho de la madurez, la estabilidad, la serenidad personales de aquellos y aquellas que lo componen. Estas características pueden evolucionar, pero, en el día a día, son lo que son; es necesario «hacer con». Existen pues, en la mayoría de equipos, algunas personalidades o configuraciones de personalidades más favorables que otras a un funcionamiento armonioso. En un equipo, una parte de la regulación consiste en suavizar los conflictos que provienen del «eslabón débil de la cadena», por ejemplo, un compañero del equipo que tiene miedo a todo, que nunca hace concesiones sobre los principios o que manifiesta un perfeccionismo sin límites.

Un psicólogo clínico aborda serenamente (?) las neurosis de sus pacientes, porque no tiene que vivir ni actuar con ellos fuera de los encuentros terapéuticos. En un grupo real, los conflictos provienen en parte de las irritaciones que provocan algunos miembros del grupo, por ejemplo, los que nunca tienen suficiente espacio, reconocimiento, certezas para sentirse bien consigo mismos y que, de repente, introducen deseos muy egocéntricos. Vivir con las «neurosis» de los otros exige no solamente una cierta tolerancia y una forma de afecto, sino también competencias de regulación que evitan lo peor. Hay, en cada grupo, mediadores, personas que anticipan y atenúan los enfrentamientos. En los casos más dramáticos, son necesarias personas externas y especializadas para que intervengan. Esto no se produce de una forma automática. Una de las competencias que requiere la vida en equipo es saber reconocer que el grupo está al límite de sus recursos internos de regulación y que solo puede resolver la crisis movilizando recursos externos. Podemos desear que cada equipo disponga de varias personas que, sin estar especializadas, ni delegadas, impidan que se llegue a estos extremos representando un papel formal o informal de *mediación*.

Sin embargo, cometeríamos un error si pensáramos que el conflicto nace solamente de personalidades presentes. Siempre se suman a estas situaciones parcialmente provocadas por acontecimientos externos una restricción de recursos disponibles, una queja de los padres o de los alumnos, una amenaza sobre el empleo, una petición de uno de los miembros del equipo para adoptar una función de animación en la institución o simplemente la ocasión de desarrollar un proyecto. Cada vez que hay que decidir, se corre el riesgo de no estar de acuerdo. Según lo que haya en juego, si los puntos de vista difieren y si cada uno está decidido a defender lo suyo, el desacuerdo puede transformarse en conflicto. Las competencias necesarias se construyen entonces a partir de una *moderación* centrada en la tarea. Por ejemplo, es importante que, en un equipo, varias personas tengan suficiente imaginación, informaciones y conocimientos para reestructurar el debate de modo que surja un compromiso, una decisión que no enfrente de una forma brutal perdedores y ganadores. La llamada a la armonía es entonces menos eficaz que la reconstrucción del problema, que pasa por un trabajo intelectual de bastante precisión, en general en la urgencia. A falta de una solución milagrosa que ponga a todo el mundo de acuerdo en lo fundamental, también se puede proponer un calendario y un método que pacifiquen el debate, por ejemplo, Inspirándose en el principio de Korczak que Meirieu recuerda gustoso: en una clase, cada uno puede criticar al otro, con la condición de prevenirlo por escrito veinticuatro horas antes...

En un debate, en general, hay un desafío real, pero también una construcción colectiva más efímera, que dramatiza de una forma inútil las oposiciones, y juegos relacionales (juegos de poder, de competencia, pequeñas alianzas, ajustes de

cuentas) que dificultan la discusión iniciada. En la gestión de conflictos, una competencia básica, preciosa, es la capacidad de *romper las amalgamas y las espirales*, reconducir un conflicto a una divergencia delimitada más que fomentar una guerra de religión, un combate de directores, una disputa entre clásicos y modernos o un conflicto ideológico típico. Sin duda, estas discrepancias están presentes y constituyen líneas de fractura, siempre a punto de reabrirse en caso de seísmo. El trabajo cotidiano de la mediación es esencialmente preventivo y consiste en impedir que cada divergencia degenera en conflicto. Es una competencia mayor en un grupo. *Construir puentes relacionales*, como proponen Marianne y Louis Schorderet, no se trata únicamente de hacer una llamada a la tolerancia o a la empatía, es trabajar intelectualmente en lo que une y lo que separa, por lo tanto, valorar una forma de lucidez sobre los verdaderos desafíos del conflicto reciente.

Por supuesto, si las discrepancias son muy fuertes y cada cual espera constantemente el incidente de frontera que le autorizará a abrir las hostilidades con toda la buena conciencia, quizás hará falta recurrir a una competencia bastante escasa y difícil de asumir, que recuerda la eutanasia o la amputación. Hay equipos sobre los cuales es mejor decidir la *disolución*, porque alimentan odios y regresiones más que ganas de cooperación profesional. A veces, nadie ve qué milagro lo haría evolucionar positivamente. Más vale entonces separarse más que hacer sufrir mutuamente.

También existen equipos que pueden seguir funcionando separándose de uno de sus miembros o escindiéndose de él. La competencia también consiste en *ver la realidad de cara*. También resulta tan absurdo hacer referencia a la exclusión, la escisión o la disolución a la mínima crisis como rehusar pensar en ello cuando en el equipo, permanentemente, aumenta el sufrimiento en el trabajo y la soledad de cada uno. Ahora bien, lo que parece sensato, es muy difícil aceptar lo primero porque hay que reconocer una forma de impotencia y fracaso, luego porque esto lleva a decir al otro, a la cara, cosas muy duras, la única forma de resolver la situación. Los especialistas de las patologías de pareja lo saben: nos podemos agarrar a un infierno, hasta el punto de negar ferozmente que exista el menor problema en el momento en el que alguien prueba de decir: ¿es que esto puedo continuar así? En un equipo, el desafío es sin duda menos existencial (?), pero los mecanismo de denegación del fracaso y el sufrimiento son fuertes también. Saber identificarlos y neutralizarlos es una competencia muy valiosa.

Será injusto, sin embargo, concluir con una observación tan negativa. La vida de equipo está hecha de pequeños conflictos, que lo hacen avanzar si se arreglan con humor y respeto de los otros. Los conflictos mayores se producen y a veces son insuperables. La capacidad de evitarlos, incluso cuando ésta no es infalible, ayuda al menos a superar las divergencias ordinarias.

En cualquier caso, «un equipo prevenido vale por dos» (Gather Thurler, 1996b). El conocimiento no permite controlar todos los acontecimientos, pero ayuda a anticiparlos, nombrarlos, desdramatizarlos, entender que son inherentes a la dinámica de un grupo limitado, lo cual exime de la búsqueda de un chivo expiatorio y libera del mito del «buen equipo» como paraíso relacional...

Perrenoud, Philippe. (2004). “Trabajar en equipo”. En *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP, (pp. 67-79).

EL CONFLICTO POSITIVO⁴²

Según Dean Tjosvold [1993], el conflicto también puede considerarse como estímulo para la creatividad, porque fomenta la búsqueda conjunta de soluciones y de expresión a las diferencias individuales, además de permitir la exploración de otras perspectivas y la integración constructiva de las diversas opiniones.

Claro que estos logros no se dan de forma automática; implica un esfuerzo consciente y constante por cambiar las perspectivas y modelos no acordes con este enfoque. Personas y grupos necesitarán “reaprender” otras formas de resolver sus diferencias y manejar las dificultades.

Desde esta perspectiva, existen cuatro aspectos decisivos interrelacionados para el control del conflicto:

1. Valorar la diversidad y enfrentar las diferencias

A menudo las personas se sienten frustradas y se disgustan simplemente porque otros son diferentes y no consideran los problemas desde su punto de vista. Les preocupa que algo esté mal y que las diferencias obstaculicen su camino. La gente cree que debe trabajar con personas que se le asemejen, que compartan los mismos criterios. Dicha armonía es contraproducente, pues priva al grupo de recursos y perspectivas indispensables, y es también poco realista. Cuando se trabaja en conjunto en la solución de un problema, el grupo no coincidirá en algunos puntos: qué tanto se debe estudiar el problema, a quién se debe pedir ayuda, qué es necesario cambiar, etcétera.

La meta no es evitar diferencias, sino valerse de ellas para lograr los objetivos tan eficazmente como sea posible. La confrontación abierta para hacer que se expresen diversas opiniones sobre los problemas es decisiva para el conflicto positivo. Mediante el diálogo, las personas aclaran las confusiones y suposiciones que las hacían sospechar. Al enfrentar los problemas se comprenden las perspectivas de los demás, se recaba información y se identifican oportunidades y amenazas.

El enfrentamiento debe conducirse hábil y correctamente, de manera que ambas partes profundicen en la situación, eviten confusiones e insultos; ambos lados deben estar abiertos a los demás y también expresar directamente sus propias ideas y sentimientos. Se debe escuchar para entender los motivos de queja y frustración y ponerse en el lugar del otro (empatía); se debe cuestionar la validez de las propias ideas y reconocer que los puntos de vista de otros son legítimos e importantes.

2. Buscar los beneficios mutuos y unirse para alcanzar metas cooperativas

Nadie es infalible; siempre son necesarias diferentes opiniones. Claro que no se deben confundir las diferencias con los intereses opuestos. Ser diferentes como personas no implican que no se busquen intereses comunes a través de soluciones donde “siempre se gana”. Dependiendo del grado en que las personas estén convencidas de que tienen metas cooperativas, se podrán controlar los conflictos. Aunque estén en desacuerdo, interfieran y se frustren mutuamente, y en ocasiones quizá piensen que trabajan con propósitos opuestos, se percatarán de ello y

⁴² Elizondo, Aurora et al. (2001). Administración y Gestión Escolar. En *La Nueva Escuela*. Tomo II. México: Paidós, (pp. 116-121).

plantearán los problemas de tal forma que consideren que sus metas son mucho más compatibles que antagónicas. Se podrán concentrar en metas comunes y concretas que les brinden importantes beneficios a todos.

Las metas cooperativas y el conflicto son perfectamente compatibles. A través del conflicto las personas adquieren más conciencia de su dependencia mutua y aprenden que trabajando en conjunto todos pueden mejorar. Descubren qué es lo que las une y encuentran formas de contribuir al logro de las metas de los demás.

La sugerencia aquí es asignar tareas importantes y atractivas a grupos de personas diversas, reforzando el diálogo sobre la diversidad y las aspiraciones compartidas. Por ejemplo, a equipos integrados por administradores, directivos escolares, profesores y padres de familia se les podría asignar la tarea cooperativa de desarrollar procedimientos prácticos para todos y que contribuyan a los objetivos educativos. Se les podría pedir profundizar en los problemas y desarrollar opciones de solución, aprovechando para ello sus perspectivas e ideas opuestas. Cabe decir que, en este caso, la responsabilidad tanto sobre los éxitos como sobre los errores es compartida.

3. *Conferir poder a otros para que sientan confianza*

Controlar los conflictos es algo que las personas hacen por sí mismas, no contra ellas. Deben confiar en que pueden enfrentar sus diferencias productivamente; en que dominan sus conflictos, y no éstos las controlan a ellas. Volver el conflicto positivo es una tarea difícil. Se debe pedir al grupo que comunique sus ideas y sentimientos de manera abierta y honesta, y que escuche y muestre apertura a los demás.

Conducir correctamente el conflicto tiene aspectos muy difíciles. Rara vez se trata de un proceso sin complicaciones y casi nunca se da sin que alguien se sienta ofendido. La gente puede sentirse disgustada, ignorada, poco apreciada. En ocasiones tendrá que enfrentarse a opositores hostiles y convencidos de tener la razón, por lo que requerirá capacitación continua en comunicación, negociación, creatividad y otras habilidades. Asimismo, necesita ambientes y situaciones en los que pueda abordar abierta y directamente sus conflictos.

Las reuniones, sean programadas o informales, pueden aprovecharse para expresar frustraciones y desarrollar relaciones más firmes. La gente deberá sentirse libre para llamarse y visitarse, analizar problemas y abordar conflictos antes de que crezcan y produzcan resentimientos. Los equipos de trabajo son un foro para que la gente con antecedentes, opiniones y puntos de vista diversos trabaje en proyectos comunes e integre sus perspectivas a fin de obtener resultados.

El conflicto positivo exige considerar todas las perspectivas. No se trata de saber quién tiene o no la razón, ni de quién pierde o de quién gana, sino de cómo pueden combinarse mejor las ideas para satisfacer las necesidades mutuas. La solución adoptada es a menudo muy diferente de la propuesta original, pero es producto de la mezcla, el estímulo y la reflexión que ocurre en un conflicto bien manejado. Al final deberá prevalecer un ambiente que permita a todas las partes trabajar en conjunto en forma productiva y cálida.

4. *Evaluar para recompensar el éxito y corregir los errores*

Aquí se les pide a las personas que reflexionen sobre su trabajo y relaciones para que identifiquen sus avances y deficiencias y reciban retroalimentación sobre su progreso, trabajo en conjunto y control de conflictos. Conforme se van desarrollando estas etapas, las personas adquieren cada vez más confianza y habilidad para utilizar sus diferencias positiva y constructivamente.

En términos generales, el conflicto positivo significa que la gente está convencida de haber ganado más de lo que ha perdido con el conflicto. Esto no quiere decir que todos obtengan el total de los que desean, pero necesariamente perciben beneficios.

A partir de Frederick Taylor, las teorías más importantes sobre administración dan por hecho que el conflicto es negativo y que los administradores y directivos deben estructurar las organizaciones de modo que se reduzca al mínimo la fricción. Se asignan papeles y tareas específicas a los individuos y se establecen canales formales de comunicación. Los directivos tienen la autoridad y el poder para coordinar el trabajo y resolver cualquier disputa.

No obstante, la idea de que el conflicto, cuando se trabaja bien, es productivo y contribuye a la colaboración tiene implicaciones de mayor alcance para la estructuración y la dirección de organizaciones. Es preciso examinar los valores y los procedimientos tradicionales y adoptar nuevos que preparen a los grupos para utilizar las diferencias. En vez de evitarlas y simular que no existen hasta que se vuelven incontrolables, los equipos utilizarán sus ideas opuestas para tomar decisiones, negociar sus diferencias y enfrentar su enojo, y así fortalecer sus relaciones y lograr mejores resultados.

Estilos predominantes de enfrentar los conflictos

<i>Estilo</i>	<i>Conducta característica</i>	<i>Algunas justificaciones</i>
EVITACIÓN	Sin confrontación. El conflicto se ignora, pasa por alto y niega que constituya un problema	“Las diferencias son demasiado pequeñas o demasiado grandes para resolverlas. Los intentos tal vez dañarían las relaciones o crearían mas problemas”
ACOMODATICIO	Conducta de aceptación, sin agresiones. Se accede aun a costa de los propios objetivos o sentimientos	“No vale la pena dañar las relaciones o la armonía general”
GANAR/PERDER	La confrontación se da en forma afirmativa o agresiva. Se imponen los propios deseos o necesidades. Se debe ganar a toda costa.	“Se vive en un mundo donde sobrevive el más fuerte. Debo probar mi superioridad o autoridad. Es lo más correcto, ética y profesionalmente”
NEGOCIAR	Es importante que todas las partes logren sus objetivos básicos y mantengan buenas relaciones. Se logran acuerdos de “Si tú haces esto, yo te doy lo otro”	“Nadie es perfecto, tampoco lo es ninguna idea. Hay más de una manera de hacer bien las cosas. Hay que dar para recibir”
GANAR/GANAR	Las necesidades de ambas partes son legítimas e importantes. Gran respeto por el respaldo mutuo. Afirmativa y cooperativa	“Cuando las partes discuten las cuestiones abiertamente, puede hallarse una solución ventajosa para todos sin tener que hacer grandes concesiones”

Elizondo, Aurora et al. (2001). “Administración y Gestión Escolar”. En *La Nueva Escuela*. Tomo II. México: Paidós, (pp. 116-117).

Coordinación:

Mtra. Graciela Isabel Ochoa Buenrostro, Asesora Técnico Pedagógica del CEN del SNTE.

Lic. Ma. Antonieta García Lascurain, Directora de la Fundación para la Cultura del Maestro.

Responsables:

Mtra. Irma Hernández Martínez, Sección 26, San Luis Potosí.

Mtro. Miguel Ángel Martínez Escobedo, Sección 58, Zacatecas.

Auxiliares:

Mariana Ramos Ballesteros, Fundación para la Cultura del Maestro.

Benjamín Meléndez Zavala, Asesoría Técnico Pedagógica del CEN del SNTE.

Sebastián Rueda Fujiwara, Asesoría Técnico Pedagógica del CEN del SNTE.