

La escuela que queremos

Michael Fullan y Andy Hargreaves*

EDUCADORES TOTALES

Los educadores totales no son educadores perfectos

En los últimos años, la mayoría de nosotros hemos empezado a reconocer la importancia del docente en la producción del cambio. Prestamos más atención al desarrollo del personal, al crecimiento de los docentes. Pero en general lo hicimos de una manera limitada e incluso equivocada. En efecto, muchas de nuestras propuestas para el desarrollo del personal son parte del problema del cambio más que una solución de este. Muchas estrategias de desarrollo del personal han sido tan fragmentadas, tan ajenas e indiferentes a las verdaderas necesidades e intereses docentes como las mismas estrategias de innovación a las que pretendían complementar o suplantarse (Fullan, 1990, 1991; Little, 1990).

En una elevada proporción, los esfuerzos de desarrollo del personal son específicos, se centran en innovaciones particulares y están aislados unos de otros. Se los suele ofrecer en una serie de opciones separadas —como a los menús de un

restaurante de autoservicio— a los grupos de docentes y escuelas atendidos en cada caso. Como los funcionarios encargados del desarrollo del personal suelen tener una jerarquía bastante baja entre los supervisores, los programas cerrados, las iniciativas específicas y los talleres puntuales pueden ser atractivos y prácticos porque no traen complicaciones curriculares ni afectan a la organización cotidiana de la escuela. No disputan derechos territoriales. Como consecuencia, el entrenamiento en técnicas de instrucción eficaz se trata separado del desarrollo de los sistemas de tutoría, que a su vez se tratan separados de la capacitación entre pares. Y esta misma se trata separada del entrenamiento para el liderazgo.

Estas estrategias de desarrollo del personal aíslan las iniciativas unas de otras y del contexto institucional más amplio en el que se insertan. En un contexto laboral hostil que no ofrece apoyo a los trabajadores y desconfía de la innovación, las iniciativas específicas de desarrollo del personal están condenadas a un fracaso casi seguro. Ahora se necesita una integración más cuidadosa de las estrategias de desarrollo del personal con las estrategias de mejora de la escuela: una integración

* En: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.

que tenga en cuenta a la escuela en su totalidad como institución compleja y cambiante.

Muchas iniciativas de desarrollo del personal adoptan la forma de algo que se hace *a* los docentes, no *con* ellos ni, menos aun, *por* ellos. Cuando se adoptan iniciativas nuevas como los grupos de trabajo cooperativos, el aprendizaje activo o los grupos heterogéneos de alumnos, los directores y administradores suelen hablar de “capacitar en servicio” a sus docentes como si fueran meros residentes de alguna granja educativa. Estas propuestas de desarrollo del personal que fluyen de arriba abajo nacen de una visión pasiva del docente al que se considera alguien vacío, fallido, carente de habilidades, y que necesita entonces ser orientado y provisto de nuevas técnicas y estrategias.

Las propuestas de este tipo subestiman seriamente lo que los docentes ya piensan, saben y pueden hacer. Subestiman la manera activa con la que hacen su trabajo. Desconocen que los enfoques del docente en su tarea tienen raíces profundas en su acumulación de experiencia viva, en el sentido que para él como persona tienen su trabajo y el enfoque de su trabajo. No reconocen las importantes intenciones éticas y sociales que busca satisfacer con su enseñanza.

El desarrollo del personal en muchos casos no se inspira en estrategias destinadas a mejorar la calidad general y el rendimiento de las escuelas, sino que es impuesto por presiones administrativas y políticas; se trata de innovaciones “de moda” que se implementan a la ligera (Pink, 1989). Los efectos adversos de este proceso de desarrollo docente de arriba abajo plantean serias dudas no sólo sobre la perspicacia de los que proponen ese desarrollo sino también de los que controlan la innovación. Las órdenes impartidas de arriba abajo pueden impedir que los docentes hagan lo que saben si encierran la responsabilidad del desarrollo curricular en la oficina del distrito escolar.

Muchas iniciativas de desarrollo del personal docente adoptan la forma de algo que se hace a los maestros, no con ellos ni, menos aún, por ellos.

Dado que este desarrollo del personal es en gran parte de naturaleza fragmentaria, precipitado en su implementación e impuesto de arriba abajo, sólo alcanza a una fracción de los docentes. Pasa por alto que los docentes tienen diferentes necesidades según sus años de experiencia, su género y la etapa de su carrera y de su vida. Tratan al docente como a un docente *parcial*, no como a un docente *total*. No alcanzan a entender cómo crecen y cambian los docentes. En los modelos de desarrollo del personal que hemos descrito, se invirtieron muchos esfuerzos en mejorar las habilidades técnicas de los docentes a través de iniciativas de capacitación entre pares y programas de manejo del aula. Pero en el afán de generar el cambio y la mejora, se omitieron otros cuatro aspectos del educador total; por eso la enseñanza y el cambio han sido mal entendidos. Esos aspectos son:

- I. La *intención* del docente.
- II. El docente como *persona*.
- III. El *contexto* del mundo real en el cual trabajan los docentes.
- IV. La *cultura* de la docencia; las relaciones laborales del docente con sus colegas.

Trataremos los primeros tres aspectos en este capítulo. El cuarto componente —la cultura de la docencia— tiene mucha relación con la escuela total, tema del capítulo 3. Advertimos al lector que las ideas vertidas en los capítulos 2 y 3 deben ser consideradas juntas. Sería erróneo derivar estrategias de una argumentación aislada de las otras argumentaciones.

I. La intención del docente

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted puede aprender. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica, a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente. La docencia no es sólo cuestión de técnica. También es algo moral. Hay dos sentidos en los cuales esto es válido.

En primer lugar, los maestros se cuentan entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Con la declinación de la fe religiosa, la desintegración de las comunidades tradicionales y el contacto cada vez menor que muchos hijos tienen hoy con padres de carne y hueso “presentes” con regularidad, el papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional.

También en un segundo sentido, la docencia es profundamente moral e irreductible a técnicas eficaces y conductas aprendidas. Se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes. En la docencia, como en muchas otras ocupaciones, el núcleo del profesionalismo se define y describe mejor no refiriéndolo al ingreso, a la posición o a las calificaciones, sino a la especificidad de las acciones y los juicios característicos de los profesionales. Como señala Schön (1987), la acción profesional incluye *emitir juicios autorizados en situaciones de incertidumbre inevitable*.

Los docentes, como los arquitectos, los planificadores urbanos o los psicoterapeutas se ven sin cesar obligados a adoptar pequeñas e innumerables decisiones prácticas, cotidianas, que son de gran importancia para sus clientes y sus colegas. Para esas decisiones, son pocas o no existen las reglas de aplicación que se puedan enunciar claramente en un manual y trasladar de manera sistemática de una situación a otra. Enfrentar a un alumno o evitar el enfrentamiento. Dejar que el niño prosiga solo su actividad de descubrimiento o intervenir y dirigirlo. Tomar decisiones sobre disciplina, gobierno de la clase, imparcialidad, libertad del niño *ver su* necesidad de intervención y apoyo del docente: todo esto concreta una compleja trama de juicios morales, sociales, filosóficos y psicológicos. Pero también hay juicios que es preciso concebir y comunicar segundo a segundo en el complejo desorden del aula. Lo que en buena parte define al profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e

informadas en el medio rápidamente cambiante del aula.

Adoptar este punto de vista sobre la docencia y la labor de los docentes lleva a enfocar el liderazgo, la administración y el desarrollo profesional con respeto, para respaldar a los docentes confiando en su capacidad de formular juicios autorizados en el aula con los alumnos, puesto que los conocen mejor. En cambio, los enfoques que procuran regimentar y regular las acciones de los maestros; que circunscriben y limitan sus oportunidades de juicio autorizado y estandarizan el proceso y los productos del aprendizaje, socavan el profesionalismo de los maestros y los principios éticos en los cuales se fundamenta.

Como la docencia es una profesión ética, tiene sentido para aquellos que la ejercen. Hay cosas que los docentes valoran, que pretenden lograr con su labor. También hay cosas que desprecian, que a su juicio no surtirán efecto o que realmente les parecen perjudiciales para los niños a su cargo. Las intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen. Lamentablemente, los reformadores y los agentes de cambio suelen pasar por alto esas valoraciones. No prestan atención a las intenciones del maestro. Las tratan como si fuera irrelevantes o no existieran.

El cambio incluye los valores y las intenciones que se asocian con lo que va a ser cambiado. ¿Será beneficioso o perjudicial? ¿Es realista o poco práctico? Estas son preguntas importantes para los docentes, y sus opiniones merecen ser escuchadas. Si no se los escucha ni se invita a hacerlo, es natural que los docentes se sientan frustrados y desalentados. En el estudio sobre el tiempo de preparación, un docente describió su experiencia de “capacitación en servicio” donde “sólo oíamos filosofar. No oía nada con sentido práctico. Y me agrada ver que la filosofía y la práctica vayan juntas como me agrada poner a prueba algunas de las ideas; por eso, si tengo dudas, quiero poder preguntar; y no es eso lo que consigo...”. En otro caso: “Había una gran cantidad de dudas, pero ellos se limitaban a hacernos tragar todo”.

Desconocer o tratar desconsideradamente las intenciones de los docentes puede generar resistencia y resentimiento. Pero cuando los docentes muestran este tipo de reacciones y exponen du-

das razonables acerca de lo que se les pide que cambien, demasiado a menudo se ve en esas reacciones problemas de competencia técnica, miedo al cambio en sí mismo o temor a trabajar con otros. Los problemas del cambio llegan a ser considerados como problemas del docente. Los problemas fundamentales de *voluntad* se interpretan como meros problemas de *habilidad* técnica.

No estamos diciendo que la intención del maestro sea sacrosanta. En realidad, la intencionalidad de muchos docentes es vaga, desatinada, negligente o escasamente desarrollada. Los docentes rara vez enfrenan e intentan aclarar y desarrollar su intencionalidad en forma sea individual sea colectiva. En las condiciones de aislamiento de los docentes, muchos pueden perder de vista su intencionalidad o no lograr desarrollarla.

Por lo tanto, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara en la docencia. Aquí se presenta otro dilema. Por un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes, y alejar así a los docentes. Podemos utilizar el famoso modelo de desarrollo del personal de Joyce y Showers (1988) para ilustrar ambos aspectos del problema. Joyce y Showers propusieron un modelo de teoría, demostración, práctica, realimentación y entrenamiento o aplicación. Se concentraron en modelos de docencia que tenían “un potencial conocido para incrementar el aprendizaje estudiantil”, incluyendo el aprendizaje cooperativo, la mnemotécnica, la formación de conceptos, etc. En un proyecto reciente, Joyce y Showers trabajaron en un distrito escolar para ayudar a producir mejoras educativas y organizativas. Han hecho considerables progresos en la introducción de nuevas prácticas para los docentes. Mientras experimentaban con su modelo, informaron sobre la presencia notable de angustia entre los maestros y la explicaron de la siguiente manera:

Ahora creemos que la angustia es un síndrome natural que surge de dos fuentes: la primera, temores de ser puesto en evidencia y de revelarse incompetente en ámbitos docentes más públicos, y la segunda, el tener que desestimar las razones por las cuales no se podría mejorar (Joyce *et al.*, 1989, pág. 23).

Está bien. En algunos docentes la angustia es atribuible a esos factores. Y los docentes necesitan considerar nuevos métodos de enseñanza que, comparados con los que ellos aplican, prometan ser más eficaces. Pero también, por la aplicación normal de las políticas de desarrollo del personal y de capacitación en servicio, se ven bombardeados por un gran número de innovaciones pedagógicas, todas las cuales afirman “tener bases sólidas”. Así, además de la angustia directamente causada por el temor a quedar en evidencia, muchos docentes tienen dudas y desacuerdos muy razonables sobre la validez de lo que les piden que hagan, su pertinencia para lo que ahora hacen, y su relación con la serie de modelos que ven entrar y salir. ¿Las nuevas habilidades son prácticas y deseables? ¿Surtirán efecto en mi aula? ¿Cómo se relacionan con otras alternativas? Lo que importa *no es sólo si el modelo particular es válido o no, sino cómo se conecta con la intencionalidad general del maestro y con su situación concreta de trabajo.*

Nos preocupan las propuestas de mejora que se reducen a implementar uno o más modelos educativos sin conceder igual importancia a las creencias iniciales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las innovaciones elaboradas externamente tienen dos requisitos. Al comienzo, como el sistema está sobrecargado de alternativas, tanto los administradores como los docentes son vulnerables a las soluciones *ad hoc* y al consejo “experto”. El primer requisito es que los profesionales lleguen a ser consumidores críticos de las innovaciones externas, no porque los promotores de la innovación sean siempre sospechosos (aunque algunos lo son), sino porque la variedad de opciones debe estar relacionada e *integrada* con el contexto y con su propia intencionalidad. Además es preciso guardarse de los investigadores y programadores que atribuyan una

“certeza” exagerada a su base de saber (Robertson, 1991). El segundo requisito es que los promotores y programadores de modelos particulares utilicen procedimientos para inspirarse en el saber práctico de los docentes y construir sobre esa base. Un ejemplo que integra de ese modo la investigación con el saber profesional es el proyecto de formación del personal de Richardson y Anders (1990) “para introducir en el pensamiento y las prácticas de los docentes acerca de la lectura conclusiones extraídas de una investigación”. En su propuesta se alienta a los maestros a examinar sus propios juicios empíricos y de valor sobre lo que venían haciendo en comparación con las premisas que se inferían de la investigación. Aquí, el análisis del conocimiento aportado por la investigación modifica la práctica de los maestros, mientras el análisis del saber práctico de los maestros plantea importantes interrogaciones críticas a la investigación. El aprendizaje no se lleva a cabo en una sola dirección, de la investigación a la docencia. Es un respetuoso proceso de doble vía.

La innovación de la enseñanza no es el único camino por el cual se desconocen o tergiversan las intenciones de los maestros. Es frecuente que planificadores y administradores no entiendan bien los motivos de los docentes, las intenciones que los impulsan en su trabajo. Por ejemplo, las mayores oportunidades de promoción (a través de planes como los escalafones de carrera) y la introducción de bonificaciones por mérito para los maestros sobresalientes han sido dos innovaciones ampliamente propuestas en los Estados Unidos y, en algunos casos, implementadas como métodos para motivar a los maestros de grado. Pero estas innovaciones se basan en supuestos falsos sobre lo que motiva a muchos maestros de grado, en particular en los primeros años. La promoción sólo atrae a algunos y se puede ofrecer a unos pocos. Las bonificaciones por mérito apelan a la búsqueda de una ganancia personal, que no es una prioridad elevada para muchos maestros primarios más allá de cierto nivel mínimo. Ninguna de estas motivaciones concierne a los estímulos principales para la mayoría de los maestros: la calidad del trabajo y la del ambiente laboral mismo.

Las mayores satisfacciones de la enseñanza escolar primaria no se encuentran en la remuneración, el prestigio o la promoción, sino en lo que Lortie (1975) llamó las *compensaciones psicológicas* de la docencia. Se refiere a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños. Los maestros entrevistados en el estudio sobre el tiempo de preparación hablaron mucho del placer que significa estar “con los niños”. Se refirieron al inmenso placer de escuchar a un niño leer su primera palabra o frase. Un maestro comentó que cuando los niños recibían alegres un nuevo proyecto, “esa era su propia compensación”. Muchos se desvivían por expresar que habían sido críticos sobre ciertas maneras de asignar o utilizar el tiempo de preparación, pero no querían que el entrevistador pensara que no les gustaba enseñar. La docencia les proporcionaba una inmensa satisfacción, dijeron. Para algunos, era “una tarea maravillosa”. Aunque las presiones y limitaciones burocráticas parecían abrumadoras, eran los niños y el hecho de estar con ellos lo que mantenía motivados a esos maestros. Muchos cuestionaron el valor de las reuniones, del planeamiento cooperativo obligatorio, así como de otras iniciativas administrativas, porque los separaban de sus niños.

Estas compensaciones psíquicas de la enseñanza son importantes. Son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente. De muchas maneras, estas compensaciones indican la preeminencia en los maestros primarios de lo que Gilligan (1982) denomina una *ética del cuidado formativo*, donde las acciones responden a la vocación de formar y educar a los otros, y a estar en relación con ellos. La ética del cuidado formativo es común en extremo entre las mujeres, pero no es exclusiva de ellas, dice Gilligan. Desde luego, las mujeres son mayoría en el magisterio de la enseñanza primaria. En muchos aspectos, es el compromiso con la ética del cuidado formativo lo que principalmente encamina a muchos docentes a la enseñanza primaria. ¿Qué indica esto para el cambio impulsado por las autoridades administrativas?

Por un lado, parece que la autoridad administrativa, cuando invita a la colaboración entre co-

legas, suele invocar menos una ética del cuidado formativo que, al contrario, una *ética de la responsabilidad*. Las obligaciones profesionales se sitúan en el primer plano. Se destacan las mejoras en la planificación y la práctica de la enseñanza. Se pone el acento en la eficacia. Pero si los maestros primarios temen que su compromiso en la planificación cooperativa, por ejemplo, perjudique su tarea formativa en su clase con sus alumnos, quizá se deba prestar más atención a darles seguridades de que esa planificación los *apoya* probadamente en su papel formativo y pedagógico. Más aun, puede ser importante para la administración y para la comunidad escolar hacer de la formación, no menos que de la responsabilidad, uno de los principios centrales que sustentan la colaboración entre los colegas. Los maestros primarios deberían ser persuadidos de palabra y obra de que los cuidados formativos que tienen para brindar y recibir en la comunidad escolar no se reducen a los niños.

La ética del cuidado formativo tiene consecuencias aun más interesantes para un segundo problema administrativo, que es la provisión de un tiempo de preparación programado para los maestros primarios dentro de la jornada escolar. En los últimos años, los representantes de la federación de maestros de Ontario han presionado insistentemente para seguir extendiendo el tiempo de preparación del maestro en las escuelas primarias. El estudio sobre el tiempo de preparación reveló que los maestros estaban satisfechos con los beneficios ya conseguidos. Pero cuando se les preguntó si se lo debería extender aún más, muchos se mostraron al menos ambivalentes acerca del efecto que tendría ese tiempo adicional sobre la coherencia del programa de sus alumnos, la estabilidad de la atmósfera del aula y la calidad de la enseñanza. Se sentían genuinamente desgarrados entre sus compromisos y sus anhelos. Sin duda que podrían aprovechar un tiempo más extenso, dijeron. Pero también se preocuparon por las consecuencias negativas que tendría ese tiempo extra fuera del aula para la enseñanza y el “flujo” de la clase, como ellos lo llamaron. Como expresó un maestro:

Creo haber enseñado cuando no había ningún tiempo de preparación, y estoy muy agradecido por tenerlo ahora. Me parece difícil... podría decir “Sí, puedo aprovechar más”. Pero debes tener en cuenta que cuanto más tiempo estés fuera del aula... ellos tendrán más docentes diferentes. Y precisamente ahora hay tres en mi clase. ¿Esto es demasiado para los niños? ¿Es demasiado para el maestro de grado tratar de seguir con atención a todas esas otras personas? Me pregunto qué sucedería si pasara mucho tiempo afuera y sintiera que pierdo algo con los niños. Y, sin embargo, seguramente podría aprovechar el tiempo.

Estas respuestas no constituyen un argumento para poner fin a las extensiones del tiempo de preparación. Pero plantean dudas sobre la conveniencia de que esas extensiones se hagan a costa del tiempo de aula. Casi todos los maestros que entrevistamos parecían suponer que este sería el caso. Así, las propuestas para extender el tiempo de preparación parecían poner en riesgo su interés en el cuidado formativo, sus recompensas psíquicas. Tenemos que vigilar muy cuidadosamente que nuestros mejor intencionados compromisos con la eficacia y la mejora no disminuyan lo que muchos docentes valoran más: el tiempo y la oportunidad para cuidar a sus alumnos y darles enseñanza.

Lo que decimos es que se deben abrir posibilidades para que los maestros examinen sus intenciones y sus prácticas, y las comparen con las intenciones y prácticas de otros (y de la investigación) de un modo que aumente en lugar de disminuir las recompensas psíquicas y del cuidado formativo que ellos reciben en su aula. Una manera de resolver este problema es trabajar en equipo con otros docentes en el tiempo de preparación.

Por consiguiente, creemos que el cambio administrativo en la educación deberá prestar mucha más atención a la intención del docente. Deberá:

- dar voz a las intenciones del docente;
- escuchar activamente —en realidad, auspicar— la voz del docente;

- crear oportunidades para que los maestros enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas;
- mostrar disposición a escuchar y aprender lo que los maestros tienen para decir acerca del cambio;
- evitar crear una cultura de dependencia entre docentes por sobrestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes;
- evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias educativas cuyos méritos y conveniencia se consideren administrativamente exentos de crítica;
- facultar a los maestros y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes para el currículum (el área clave de la intencionalidad y el valor) así como para la enseñanza;
- crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto, con tiempo, de modo de desarrollar un sentido común de misión en sus escuelas.

No proponemos pasar de una situación donde no se tienen en cuenta las intenciones de los maestros a otra donde sean aceptadas y exaltadas incondicionalmente. Ni los investigadores ni las autoridades educativas, ni los propios docentes tienen el monopolio del saber. Pero el saber de los docentes se suele subestimar marcadamente comparado con el de los otros dos grupos. Conviene hacer mucho más para permitir y alentar activamente el diálogo crítico de estos grupos en el proceso de cambio. Esto acaso disminuya el ritmo del cambio, pero quizá genere cambios más eficaces, con los cuales los docentes estén más comprometidos, y que perduren.

Pensamos que es más probable que los educadores totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales, es decir, en escuelas que valoren, desarrollen y apoyen el criterio y el saber de todos sus docentes en la búsqueda común de la mejora.

II. El docente como persona

Los docentes, ya lo hemos dicho, son más que un

mero cúmulo de saber, habilidad y técnica. Hay más cosas para desarrollar como maestro que aprender nuevas habilidades y conductas. Como a veces dicen los docentes a sus alumnos, ellos no salen de un armario a las 8:30 de la mañana para volver a él a las 4:00 de la tarde. Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona (Goodson, 1991). Y usted no puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es. Esto quiere decir que el cambio significativo o duradero casi inevitablemente será lento. El crecimiento humano no es imitable. Se puede cultivar y nutrir, pero no se puede forzar. Los docentes llegan a ser lo que son no solo por hábito. La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.

Hay muchos factores importantes en la formación de un maestro. Entre ellos, los periodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos (por ejemplo, comparemos en este sentido las décadas de 1960 y de 1980). También importan la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente, y el efecto que esto tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido del realismo y sus actitudes hacia el cambio. El sexo del maestro es otro factor; en particular, la manera de enseñar y trabajar de los hombres y las mujeres en general se suele ligar con estilos de vida e intereses muy diferentes.

Esta visión del docente como persona trae consecuencias decisivas para nuestra concepción del cambio, del desarrollo profesional y de las relaciones laborales entre el docente y sus colegas. Necesitamos atender a dos de estas consecuencias: los juicios erróneos que solemos formular sobre la competencia, el compromiso y la capacidad de nuestros colegas, y las expectativas excesivas y no realistas que a veces tenemos sobre nuestros colegas en lo que concierne a su trabajo en las escuelas y su compromiso con el cambio.

En primer lugar, en la enseñanza como en la vida estamos más dispuestos a juzgar a aquellos que fracasan que aquellos que triunfan. Cuando los maestros son nuevos en la profesión, la in-

competencia se puede perdonar o al menos tolerar. Después de todo, están aprendiendo ahora mismo. Los maestros experimentados que deberían haber madurado con sus años al frente de la clase no gozan de la misma indulgencia. Cuando la incompetencia es persistente en lugar de temporaria, rara vez se perdona. Casi todos los lectores de esta monografía habrán conocido al menos a un maestro en la mitad de su carrera, cuya competencia y compromiso hayan sido puestos en duda entre sus colegas. Tenemos un glosario de expresiones gráficas para esos maestros: ¡“fossilizados”, “desmoralizados”, “autómatas” y “terminados”! Aunque estos calificativos realmente no explican las dificultades de esos maestros. Los descalifican. No son expresiones que inviten a la acción ni que sugieran soluciones. Son calificativos que legitiman la inacción, que indican un abandono de la esperanza. Se presume que el defecto está en el maestro, profundamente arraigado en su personalidad. Por lo tanto, poco se puede hacer para tratar de cambiarlo. No se puede hacer mucho con los malos maestros, especialmente los veteranos, ¡salvo esperar a que renuncien, se jubilen o se mueran! “Con que sólo consiguieran algunos nuevos docentes...” o “espere hasta que mis nuevos docentes lleguen...”: estas son las respuestas usuales de los directores a este problema aparentemente irremediable.

¿Pero usted se ha preguntado cómo eran esos “autómatas” de cincuenta y cinco años cuando tenían treinta y cinco o veinticinco? ¿Entonces también marcaban el paso? ¿Eran tan cínicos? ¿No habrán sido alguna vez tan perspicaces e idealistas como son hoy muchos de sus colegas más jóvenes? Y si lo fueron, ¿qué sucedió después? ¿Por qué cambiaron? ¿Alguna vez se ha preguntado cómo podría ser una de esas personas, se ha preguntado lo que hay detrás de la máscara de ese hombre o de esa mujer?

Desde luego, algunos de los motivos de la transformación se relacionan con el envejecimiento. El análisis de Sikes (1985) del proceso de envejecimiento en el “ciclo de vida del docente” es instructivo. Una de las fases del ciclo que ella describe ocurre entre los cuarenta y cincuenta o cincuenta y cinco años:

Durante esta fase llega a ser evidente si el esfuerzo —iniciado a los veinte o treinta años— de consolidar una carrera profesional, una familia y una identidad ha sido exitoso o no; y suele incluir una reevaluación, donde el individuo se plantea qué ha hecho de su vida (Sikes, 1985, pág. 52).

Aquí es cuando puede nacer la desilusión. También es una época, sobre todo hacia los últimos años, de repentina declinación de la capacidad física, que pone a prueba el estado de ánimo y el entusiasmo. Como expresó uno de los maestros entrevistados por Sikes: “Los chicos tienen siempre la misma edad y poco a poco te vuelves cada vez más viejo... Y por desdicha también, la capacidad de ellos para la vida, sus energías siguen siendo las mismas, mientras las tuyas disminuyen”.

La desilusión y la decepción suelen acompañar el proceso de envejecimiento durante el desarrollo de la carrera del docente. Pero no hay nada inevitable o natural en esto. En gran parte depende de las experiencias concretas que los docentes hayan tenido, de cómo los hayan tratado sus escuelas. Hasta cierto punto, el envejecimiento es un proceso cultural de aprendizaje, de interpretación del trato que repetidamente recibimos de otros. Los desilusionados son en parte producto de su propia condición mortal. Pero también lo son de la administración de sus escuelas —que es responsable de la calidad de las experiencias y del trato que esos maestros reciben durante años—. Los “fossilizados” no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido. En este sentido, las escuelas acaban teniendo el personal docente que merecen.

Huberman (1988, 1991) ha hecho investigaciones que muestran reveladoramente el problema particular de los ciclos de la carrera de los docentes. Entrevistó a ciento sesenta profesores de escuelas secundarias en Suiza acerca de la manera en que su carrera influía sobre sus actitudes hacia la innovación y la enseñanza. Descubrió que la mayoría de los docentes en sus etapas media y final de la carrera difícilmente tomaban la innovación con entusiasmo, y era improbable

que introdujeran cambios radicales en sus enfoques de la enseñanza. Algunos, los “orientados a la defensiva” y los “desencantados”, como Huberman los llama, eran profundamente escépticos acerca del cambio. Habían predicho (con exactitud) el fracaso de las anteriores innovaciones, en ese momento se habían negado a participar en ellas y no habían cambiado su actitud. O habían esperado mucho de ellas sólo para sentirse “traicionados” y “estafados” cuando las innovaciones fracasaron y los innovadores mismos siguieron avanzado en busca de más y mayores glorias.

Otros docentes —que Huberman llama “orientados a lo positivo”— no fueron tan despreciativos, pero a pesar de eso fueron moderados en sus reacciones y entusiasmos. En esta etapa de su carrera, las innovaciones actuales no eran las primeras que conocían. Habían visto ir y venir muchas innovaciones. La experiencia pasada les había dado una buena razón para ser cautelosos. A su edad y etapa en la carrera, también se sentían evidentemente mortales. Los hombres descubrían en esta última fase lo mismo que las mujeres habían advertido antes. Reconocían la importancia de establecer un equilibrio entre la vida personal y la vida profesional, de reservarse un tiempo para contemplar el jardín, para oler las rosas. Estos individuos “orientados a lo positivo” no desdeñaban la innovación ni se oponían a ella. Pero respondían con cautela y selectividad. Ellos no apostarían “todo” a eso. No abandonarían las prácticas educativas en las que se habían formado con competencia y seguridad durante décadas. Pero aplicaron de hecho en su práctica los conocimientos que provenían de experimentos en pequeña escala y se prestaron a trabajar con colegas seleccionados en mejoras programadas en sus propias aulas. Bajo las condiciones apropiadas, introdujeron mejoras en lo que hacían. Como observa Huberman, la mayoría de las estrategias para el desarrollo docente no se inspiran en esta fuente de innovación ni la toman como base.

La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total. Todos estos factores afectan el interés de las personas y su reacción a la innovación así como su motivación para buscar mejoras. Cuando introducimos nuevos métodos de

enseñanza, a menudo pasamos por alto estas diferencias y tratamos a los docentes como si fueran un grupo homogéneo. En ese caso dejamos de lado a grandes segmentos de la población docente. Este problema es especialmente importante en un momento en el que muchos nuevos docentes ingresan a la profesión; nuevos maestros en los cuales muchos directores ansiosos cifran sus esperanzas para la mejora futura. Los directores llevan esperando desde hace mucho tiempo esta transfusión de sangre nueva en el sistema. También es evidente que se insinúa un grave e inesperado peligro: el de aislar y alejar al personal docente actual de los maestros más maduros que pueden no recibir con el mismo entusiasmo y energía que sus colegas jóvenes los nuevos métodos y criterios promovidos por sus directores y juntas escolares. Estos docentes merecen nuestra comprensión y respeto en un sistema en el que deberíamos ser cautelosos en dar demasiada importancia a propuestas de enseñanza muy particulares, como aprendizaje cooperativo o “lenguaje total”, a expensas de todas las otras propuestas que las han precedido. Sin esa comprensión es probable que muchos maestros se desentiendan de su trabajo, desdeñen el cambio o se resistan a él, lo que contribuirá a crear escuelas divididas en docentes “veteranos” y “jóvenes”, polarizados en bandos opuestos.

En el otro extremo del espectro, la falta de reconocimiento de las necesidades y los aportes especiales de los maestros principiantes también puede tener un efecto desastroso y duradero sobre su motivación y su confianza para llegar a ser buenos maestros y buenos colegas. Los tutores no sólo están para apoyar a sus protegidos sino también para aprender de ellos. La enseñanza es difícil por sí misma. Aun el más ducho necesita ayuda. Con su formación reciente, sus conocimientos universitarios y su disposición a ensayar cosas bajo condiciones apropiadas, los docentes nuevos tendrán mucho para dar a los maestros experimentados. También debemos tener cuidado de no aprovecharnos de los nuevos maestros y de su energía aparentemente inagotable sobrecargándolos con responsabilidades extracurriculares y asignándoles las peores clases. Este es un camino seguro para la desmoralización prematura.

Un segundo sentido en el cual la reforma suele presentar bajo una falsa luz la vida personal, los intereses y antecedentes de los maestros concierne a las expectativas que tenemos respecto del cambio y del compromiso. La enseñanza es muy importante. Pero la escuela no es lo único en la vida. Hay que hacer lugar también a los demás intereses y responsabilidades de la vida. En nuestro entusiasmo por comprometer al personal docente cada vez más en la vida escolar, y comprometerlo con el cambio, no deberíamos descuidar los otros requerimientos legítimos de su tiempo y compromiso, que en el largo plazo los harán mejores personas y por lo tanto mejores educadores.

Surgen aquí importantes connotaciones respecto del género. Vimos en el trabajo de Huberman (1988) y de Krupp (1989) que la experiencia de las mujeres contribuye mucho a entender y cuestionar el modo en que los hombres se relacionan con su carrera en los sistemas escolares. Se indican los beneficios y ventajas personales que podrían obtener los hombres de su menor concentración en los progresos de la carrera y, en consecuencia, su participación mayor en las tareas domésticas y la crianza de los hijos, a favor de las esposas que trabajan en la docencia y en otros campos (Acker, 1989). En gran parte el acento, cuando se ha querido dar solución a las desigualdades de los géneros en la docencia, se ha puesto en alentar a las mujeres a postularse para cargos superiores, con la creación de cupos de promoción, etc. Estas son formas útiles y apropiadas de acción. Pero su objetivo es básicamente poner la carrera educativa, característicamente masculina, más al alcance de las mujeres. Lo que también sugiere el análisis de la experiencia de las maestras es que el desarrollo individual de todos los docentes, hombres y mujeres, puede ser mejor atendido si cuestionamos y revisamos nuestras normas en las escuelas y los sistemas educativos sobre lo que constituye un compromiso apropiado para un docente, y cuánto compromiso es razonable y deseable en las actividades al margen de la vida escolar, dadas las diferentes circunstancias personales. El compromiso con la mejora sostenida es recomendable. ¡Convertirse en un adicto al trabajo profesionalmente omnívoro no lo es!

Nos conviene desconfiar en particular de los modelos de desarrollo del docente que interpretan ese desarrollo en términos de simples jerarquías donde hay progresos implícitos desde el pecado en los más bajos niveles hasta la gracia en los más altos. Estas jerarquías, si bien parecen ser científicamente neutrales, están sumamente cargadas de significación. Un ejemplo es el modelo de Leithwood (1990, pág. 75) de desarrollo docente que describe el nivel 6, el nivel más elevado de desarrollo profesional, que incluye a los docentes que “participan en una amplia gama de decisiones educativas en todos los niveles”.

Algunos críticos podrían decir que este es un precepto de perfección para cualquier maestro. Pero nuestra propia crítica no se limita a afirmar que esa expectativa es ilusoriamente elevada. Porque nos parece que se lo presenta como un modelo de “buen desarrollo” que acaso contiene una carga valorativa, y que es involuntariamente discriminatorio en edad y género, y desfavorece a los docentes a los que les gusta el trabajo en el aula y se desinteresan del progreso como está estatuido en la carrera. El modelo de Leithwood desconoce la importancia de equilibrar la vida profesional con la vida personal y la posibilidad de calificar como “profesionalmente desarrollados” a los maestros que elijan esta conducta. Es un modelo que nunca incluiría en el grupo “más desarrollado” a muchos maestros de más edad o maestras mujeres que renuncian al pesado compromiso de la administración y los asuntos más generales de la escuela a cambio de las satisfacciones que procura el trabajo en clase. Es un modelo que admite un solo camino hacia la excelencia, cuando en realidad hay muchos.

Más adelante veremos que todo docente debe trabajar por la mejora fuera de su aula, pero no siempre hace falta que lo haga en gran escala.

Por eso debemos luchar por una ampliación de la expectativa, por el reconocimiento de que hay varias versiones de la excelencia y más de un camino para alcanzarlas. También deberíamos moderar algunas de nuestras expectativas en la búsqueda de excelencia, no como un acto de derrotismo sino como un ejercicio realista que abandone la búsqueda de un cambio rápido y total por

un cambio más modesto en sus alcances pero más amplio y duradero en sus efectos. En otras palabras, es improbable tener éxito con reformas universales y programas rígidos que desconozcan los aspectos más amplios de la vida y la carrera del docente, y que no traten al maestro como a una persona.

Las escuelas a menudo tienen los maestros que se merecen.

En resumidas cuentas, ¿qué hemos aprendido de este análisis del docente como persona?

- que las conductas pedagógicas no son meras habilidades técnicas para aprender, sino conductas que tienen su raíz en la persona que es el maestro; que entre los muchos factores que determina la persona y el docente que llega a ser, uno de los más importantes es el trato que reciba de sus escuelas y directores; que las escuelas a menudo tienen los docentes que se merecen. Maestros menospreciados, relegados y olvidados llegan a ser malos maestros. Curiosamente, ese trato también hace que al incompetente lo dejen tranquilo;
- que necesitamos valorar y requerir más a nuestros docentes. Hay algo apreciable en casi todo maestro. Debemos hallarlo, reconocerlo y premiarlo;
- que valorar a los colegas supone más que ser solícito y empático. Incluye extender lo valorado. Las innovaciones basadas en la moda, los puntos de vista estrechos acerca de la excelencia, los caballitos de batalla sobre el lenguaje total o el aprendizaje cooperativo que presumen la existencia de una sola buena manera de enseñar, dividen a los que están al tanto y a los que no lo están, y producen el alejamiento y la incompetencia de los excluidos;
- que si no todo camino conduce a la excelencia, hay muchos caminos posibles. Son diversos los caminos que llevan a la salvación. Esto se aplica también a la instrucción y al desarrollo profesional;

- que la participación general en la toma de decisiones no constituye el más alto nivel de desarrollo profesional para todos los docentes. En muchos casos, mantener un equilibrio entre su vida laboral y su vida personal, y concentrarse en expandir su repertorio de aula en lugar de andar buscando la innovación por toda la escuela es una forma no menos válida de desarrollo profesional;
- que el compromiso total con el cambio en la escuela es una meta poco realista para muchos docentes —por ejemplo, para muchos que están en la etapa final de la carrera. Los intentos modestos pero insistentes de ampliar los repertorios didácticos y mejorar la práctica en asociación con los colegas pueden ser un objetivo más realista;
- que el cambio significativo y duradero es lento. La gente no cambia de la noche a la mañana. El cambio exige paciencia y humildad de las autoridades.

Sostenemos que reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar. Es una de las claves para desencadenar la motivación y ayudar a los docentes a enfrentar lo que significa ser un docente.

Separar el curriculum de la enseñanza es un legado histórico que puede convertirse en una falacia educativa. Ha llegado el momento de volverlos a reunir.

III. El contexto de la enseñanza

Para los maestros, el cambio no es un proyecto en los papeles ni un elegante diagrama de flujos. Es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula. Un consultor o un formador de docentes pueden dar una clase sobresaliente, pero al maestro le toca emular esa clase hora tras hora, día tras día, semana tras semana. Un video sobre un trabajo en grupo cooperativo con computadoras puede mostrar excelencia en las estrategias de enseñanza, pero es el maestro el que tiene que hacer que esa actividad grupal se des-

envuelva de algún modo junto con las otras exigencias apremiantes de los demás alumnos de su clase. A menudo el cambio se idealiza demasiado; se lo concibe dentro de sistemas autónomos y recortados con demasiada nitidez. Es necesario buscarlo con más circunspección, mirando las exigencias del mundo real y del *contexto* de la enseñanza.

Para comprender la manera en que los docentes enseñan es importante entender estas circunstancias, el *contexto* en el cual el docente trabaja. Necesitamos saber cómo influye el ambiente del maestro en su enseñanza. Necesitamos una comprensión *ecológica* de la actividad docente: el modo en que este se desarrolla para adecuarse al medio, y en que podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre.

Hay tres aspectos del contexto de la enseñanza que son particularmente importantes. En primer término, algunos de los aspectos de ese contexto varían. La enseñanza no es siempre igual. Hay diferentes enfoques para enseñar o manejar el aula que son apropiados en diferentes situaciones, como lo descubrieron para su sorpresa muchos docentes de la escuela media cuando se hicieron cargo de un primer grado o de un segundo grado durante el tiempo de preparación de su maestro titular (Hargreaves, en preparación). Muchos docentes en esta situación descubrieron que las estrategias de manejo del aula que siempre habían considerado eficaces con sus alumnos adolescentes no lo eran tanto con el primer grado y el segundo grado. ¡Por primera vez en muchos años, algunos de esos docentes experimentaron problemas de disciplina! Poseían un repertorio de enseñanza que no surtía efecto. Tuvieron que aprender estrategias de manejo novedosas para estas situaciones nuevas. Esto nos recuerda que las estrategias de enseñanza no se pueden estandarizar. La adecuación al contexto es vital cuando se intenta mejorar la instrucción.

La omisión de considerar los variados contextos de la enseñanza puede conducir a propuestas de mejora idealistas y simplistas —y luego a la desilusión y la decepción cuando fracasan. Creer que el éxito que han logrado algunas escuelas en la introducción de mejoras específicas se conse-

guirá en cualquier escuela es una suposición falsa y peligrosa. Por ejemplo, la existencia de modelos ejemplares de trabajo en equipo en algunas escuelas no significa que las reglas de esa modalidad de trabajo se puedan establecer tan fácilmente en otras. De hecho, el análisis de las investigaciones existentes en este campo indica que el trabajo en equipo suele prosperar en los ambientes de clase media donde los recursos son superiores; los ambientes laborales, más propicios; el personal es más cuidadosamente seleccionado, y donde hay más esperanza y confianza en las posibilidades de realización. Este no es un argumento para abandonar los esfuerzos de crear ambientes más cooperativos en escuelas menos favorecidas. Pero es un argumento a favor de un reconocimiento realista de que el desafío del trabajo en equipo de las escuelas de clase obrera tenderá a ser diferente y quizá mayor que en esos casos ejemplares de buena práctica que se exhiben como paradigmas para que el resto los imite.

Un segundo aspecto importante del contexto de la enseñanza es su realismo y practicidad. A la mayoría de los maestros les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos, hacer del aprendizaje un proceso activo y divertido. Los educadores totales no son educadores perfectos. A los maestros también les interesa conservar su salud y controlar su estrés. Les interesa no agotarse y darse un respiro para recuperarse, por ejemplo, asignando a los alumnos tareas en sus bancos u otras actividades de rutina. La mayoría de los maestros reconocen la importancia de comprometer activamente a los alumnos en el aprendizaje, pero también ven la necesidad de apaciguar a esos mismos alumnos con tareas más regulares y tranquilas si se alborotaron demasiado con la clase o actividad previas.

Si bien estos aspectos parecen obvios, en determinados casos los directores y otras autoridades no los ven. Si entra inesperadamente en una clase, es fácil para un director ver con desaprobación al docente que hace dictado o toma una prueba de ortografía o pide ejercicios de copia. Pero es una observación hecha fuera de contexto, que juzga al maestro en comparación con modelos ideales de enseñanza y no con lo que es viable en el contexto donde él trabaja. Lo viable puede con-

templar la salud del maestro o su nivel de energía, su necesidad de ponerse al día con las notas de los alumnos u otra tarea administrativa, de resolver tensiones que persisten desde la clase anterior de teatro o recuperarse de un enfrentamiento con un alumno problemático. Estos y otros factores que no están a la vista pueden ser los responsables de prácticas en apariencia deficientes. Desde luego, si casi toda la enseñanza de un maestro se caracteriza por una práctica deficiente, las autoridades harán bien en preocuparse. Pero no deberíamos juzgar la enseñanza sin antes comprender el contexto en el que se aplica.

Un tercer aspecto del contexto de enseñanza es idéntico para casi todos los docentes. Son características contextuales que fijan límites muy definidos a lo que pueden hacer los maestros y a las posibilidades reales de innovación. Muchas de esas realidades, como el aislamiento del aula, están firmemente institucionalizadas. Tienen profundas raíces históricas. Pero, mientras parezcan “datos”, no surgirá el afán de corregirlas. En efecto, como sugiere Sarason (1982), cuestionar los aparentes “datos” de la escuela es una de las actividades más importantes que podemos emprender como preludio a un cambio. Las cosas podrían ser de otra manera. Analicemos algunos de estos “datos” aparentes que influyen en lo que hacen los maestros. Seleccionaremos sólo unos pocos. El *tamaño de la clase* es un factor obvio, pero, contrariamente a la creencia popular, es marginal, y reducir el tamaño de una clase en dos o tres alumnos, que no deja de ser costoso, no conduce a una ganancia decisiva en el rendimiento estudiantil. Sólo se observan verdaderas mejoras cuando se llega aproximadamente a una cantidad de quince alumnos o menos. Pero estas reducciones simplemente no tienen viabilidad económica. No obstante, se consigue trabajar con grupos más reducidos utilizando métodos de aprendizaje cooperativo, acuerdos creativos para el trabajo en equipo, maestros que cubren las clases de un colega, y disposiciones semejantes.

El *tiempo* es otro recurso importante con el cual se puede facilitar o bloquear la innovación. Pequeños incrementos en el tiempo que los maestros dedican a trabajar en equipo fuera de clase y dentro de la jornada escolar pueden hacer un buen

aporte a los esfuerzos de mejora (Fullan, 1991). El tiempo para planificar con colegas, para observar la clase de otro, y para trabajar con alumnos individualmente o en grupos reducidos puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Los incrementos en el tiempo de preparación estipulado han contribuido sin duda a desarrollar estas actividades, aunque el tiempo de preparación en sí mismo no garantiza ese desarrollo (Hargeaves, en preparación). Los directores y vicedirectores también pueden ayudar a liberar el tiempo del maestro para otras actividades cubriendo ocasionalmente las clases de esos docentes. Si tal hacen, demuestran también su compromiso con la actividad de la cual relevan a los maestros.

Otro factor que puede limitar las posibilidades de mejora es el *currículum*. Una de las distinciones que parecen más arraigadas en educación es la que separa currículum y enseñanza. Así establecemos una base administrativa para asignar uno y otra a diferentes áreas de responsabilidad. Los administradores y consultores de las juntas escolares son los responsables de planificar y elaborar el currículum. A los maestros les toca la responsabilidad de la instrucción: la tarea misma de enseñar.

En Ontario, este imperio administrativo sobre el currículum se remonta a la fundación de sistemas de escuelas públicas en el Alto Canadá, cuando los funcionarios de las juntas escolares poseían poderes sustanciales para su determinación (Fullan, Connelly y Watson, 1990). Esta tradición, donde la principal responsabilidad del maestro es la enseñanza, no el currículum, tiene profundas raíces. Nos parece que existen buenas razones para cuestionarla. Nuestra principal razón es que los lineamientos curriculares que se elaboran en el nivel de la junta o en niveles superiores suelen fomentar la dependencia en los docentes. Estos lineamientos minuciosamente prescritos y llenos de contenido suelen inducir a los maestros a concentrarse en la *cobertura*, la “exposición” del material (Hargreaves y Earl, 1990). A su vez, el énfasis en la “cobertura” prefiere métodos de enseñanza que corran menos riesgos de no atenerse a los hechos.

La preocupación por la cobertura puede tener efectos indeseables sobre la calidad de la ense-

ñanza. En un estudio sobre doce escuelas secundarias del nivel inferior de los Estados Unidos, Tye (1985) descubrió que los docentes estaban sumamente preocupados por cubrir el programa de estudios, particularmente en ciencias naturales y sociales.

La preocupación por la cobertura predominaba en las ciencias sociales en nuestras escuelas. La explicación y el aprendizaje conceptuales eran de interés apenas moderado. Quizás ello explicara que en nuestra muestra un tema potencialmente tan interesante figuraba entre los menos apreciados por los alumnos de esas escuelas (Tye, 1985, pág. 141).

En un estudio reciente, realizado también en los Estados Unidos, Ashton y Webb (1986) mostraron que docentes con menor sentido de su “eficiencia” y menos convicción en su capacidad de tener efectos positivos sobre los alumnos de menor rendimiento estaban más preocupados por “cubrir” el material prescrito que otros, con un sentido más alto de su eficiencia. Los docentes con menor sentido de su eficiencia además conseguían menores notas en habilidades básicas entre sus alumnos. Los sentimientos de impotencia, que contribuyen a disminuir el sentido de eficiencia de los docentes, a menudo nacen en sistemas donde ellos tienen escaso control sobre lo que enseñan. Desde luego, los maestros más creativos y dinámicos siempre encontrarán maneras de resistir los lineamientos curriculares y adaptarlos a sus propósitos. Pero la realidad para la mayor parte de los maestros es que no lo hacen. Para ellos, los lineamientos detallados no son un abanico de oportunidades sino cárceles restrictivas.

Los lineamientos curriculares impuestos además afectan las relaciones del docente con sus colegas. El objetivo de la cooperación más estrecha entre ellos puede ser desbaratado por un currículum que les parezca definido demasiado estrictamente, tanto que resta posibilidades a su participación. Es así como un plan de estudios administrativamente controlado puede establecer límites importantes al trabajo de equipos docentes. Dar más responsabilidad a los maestros y a las escuelas en el desarrollo del currículum puede

ser uno de los requisitos más importantes para cambiar el contexto de la enseñanza. Separar el currículum de la enseñanza es un legado histórico que puede llegar a ser una falacia educativa. Ha llegado el momento de volverlos a reunir.

Para resumir, el contexto de la enseñanza influye significativamente en los rendimientos pedagógicos que es posible lograr y en los objetivos de mejora que razonablemente se pueden fijar. Muchos intentos de mejorar la enseñanza se han basado en las teorías psicológicas del aprendizaje, que no tienen muy en cuenta los contextos sociales donde ocurren el aprendizaje y la enseñanza. El precio de ignorar de este modo el contexto de la enseñanza es el idealismo que fracasa en los esfuerzos de mejora, la culpa y la frustración entre docentes que no pueden responder a los estándares que se les han fijado, la crítica a los que no logran hacer los cambios que se esperan de ellos, y un salto errático de una moda innovadora a otra.

El contexto educativo contemporáneo no contribuye a movilizar a los maestros en esfuerzos más grandes y radicales a favor de la mejora. Sizer (1984, pág. 184) nos ofrece una reflexión en este sentido en su relato *Horac's Compromise* [El compromiso de Horacio]. Nos muestra una imagen de un contexto de la enseñanza muy común y no del todo afín a la mejora:

La enseñanza a menudo carece de un sentido de pertenencia, la convicción entre los maestros que trabajan juntos de que la escuela es de ellos, y de que su futuro y su prestigio son indistinguibles. La mano de obra contratada no posee nada, se le dice lo que debe hacer y ocupa una posición inferior en la empresa. Los maestros suelen ser tratados como mano de obra contratada. Por eso no sorprende que a menudo actúen en consonancia con ello.

CONCLUSIÓN

Por lo tanto, la pregunta clave es ¿qué contexto favorece más al crecimiento y la mejora? ¿Qué contexto es más propicio al conocimiento, al respeto y a la confianza en las *interacciones* y en la *persona* del maestro, al mismo tiempo que sensibilice a los maestros para las expectativas y las

nuevas ideas en un medio más amplio? Los diferentes tipos de contexto, el liderazgo y las relaciones laborales se deben tener en cuenta si se quiere asegurar una mejora sostenida. El contexto que hace falta aquí, nos parece, debe incluir una *cultura* particular de la enseñanza, un conjunto particular de relaciones laborales del docente con sus colegas, que los congregue en una comunidad inquisitiva y sustentadora, comprometida con la mejora sostenida y las metas comunes. Creemos que es más probable que los *educadores totales* surjan, se desarrollen y prosperen en *escuelas totales* que valoren, desarrollen y respalden el conocimiento y la experiencia de *todos* sus docentes en una búsqueda común de mejora. Cómo debería ser esta comunidad y cómo se podría desarrollar son los temas de los dos próximos capítulos.

LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO, UNA RELACIÓN DE AMOR. REFLEXIONES ACERCA DE ALGUNOS CONCEPTOS DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA¹

Una anécdota personal

Cuando empecé a concebir este artículo y reflexionaba sobre cómo iniciarlo, ya que el tema lo tenía muy claro desde el momento mismo en que decidí escribirlo, de repente vino a mi mente una vivencia que narraré a continuación

Hace diez años aproximadamente, una maestra, educadora de profesión, pero ya con el puesto de directora de Jardines de Niños y quien fuera mi alumna en normal preescolar durante los años 1965 a 1967, en una reunión de condiscípulas a la que me invitaron, me hizo los siguientes comentarios: “¡Cuánto aprendí contigo cuando fui tu alumna, ¡Eras una excelente maestra!, ¡Muy exigente!, pero... ¡cuánto me sirvió todo lo que me enseñaste! ¿Te acuerdas cuando en una ocasión siendo tú mi maestra de Material Didáctico, al enseñarte yo un trabajo que nos habías enco-

mendado a todas, tú me dijiste que estaba muy mal, me señalaste los errores y me lo rompiste solicitándome que lo repitiese?” Cuando yo escuché estas palabras mi primera reacción fue no creerlo. No obstante, medité su significado y me sentí muy nerviosa, casi dudando de que lo que ella me decía fuera un halago.

Por supuesto que yo no recuerdo tal escena, sin embargo, ella lo narró con tanto aplomo y con tal seguridad que yo me dije: seguramente así fue y lo he olvidado. De todas formas, me invadieron la incomodidad y la vergüenza, y no sabía qué más decir. Fue una situación sumamente fuerte para mí. Y autorreprobé esa nefasta actitud mía. Ahora a treinta años de distancia de aquel desagradable incidente y tras haber recorrido todo un camino de vida y de ejercicio profesional, y con la preparación y la conciencia que a través de los años he ido logrando, amén del crecimiento interior y emocional que he experimentado, quise tocar un poco la humildad y compartir contigo, lector o lectora de este artículo, algunas reflexiones en torno a esa horrible experiencia, que así me pareció cuando mi exalumna me la narró. Sin embargo quiero hacer participe también de cómo en el transcurrir del tiempo la he analizado y de ¡cuántas enseñanzas me ha aportado!

Cuando me formé como maestra, además de la vocación, siempre nos inculcaron a mis compañeras y a mi el amor a nuestros alumnos, el “eros pedagógico”. Yo creo que estábamos en condiciones de entender y recitar la teoría, mas considero que no comprendíamos con precisión cómo llevarla a la práctica, y ahora estoy segura de que también el tipo de formación rígida y vertical en medio de la cual nos educamos, en cierta medida me llevó a mí a reproducirla con mis alumnos y alumnas con la creencia de que, mientras más exigiera, mejor maestra sería.

¡Cuán equivocada he estado! He amado mucho a mis alumnos y alumnas sí, y el periodo más largo de mi ejercicio profesional lo ha constituido

¹ Texto de Ma. Emma Rodríguez Gil Padilla. Profesora de educación preescolar, profesora de educación normal preescolar, con estudios en psicología y pedagogía. Orientadora en comunicación grupal y desarrollo humano. Diplomada en capacitación de personal. Consultora de empresas e instituciones educativas. Psicoterapeuta gestalt para adultos, adolescentes y niños, con especialidad en sueños, terapia corporal en gestalt, y de la pareja en la psicoterapia gestalt.

esa etapa en la que tuve la fortuna de formar docentes en Educación Preescolar.

A manera de marco referencial, y sin pretender justificar aquella actitud que manifesté y que seguramente no fue la única, he de señalar que es un hecho innegable que la realidad toda se ha transformado, y esto comprende al ámbito familiar, escolar, social, político, económico...

Por cuanto se refiere a la educación, de hace treinta años a la fecha la concepción de hombre, el concepto de aprendizaje, el de enseñanza, la naturaleza del vínculo maestro-alumno, la ideología en general han cambiado. Todo se ha modificado ¡afortunadamente!, y por supuesto las personas hemos evolucionado y esto definitivamente se ha reflejado en la educación en general, y ¿por qué no? en algo sustancial, en los valores. Claro, sería deseable que esto se hubiese operado en todos los docentes, más la realidad era otra. Huelga decir que las circunstancias sociales, políticas y económicas de nuestro país han golpeado de manera muy lesiva y específica al sector magisterial; sin embargo estoy segura de que gran número de maestros mexicanos, conscientes de su profesión y con una gran mística y espíritu de servicio, han encontrado el significado de su profesión y su propio sentido de la vida, y continúan a pesar de todas las adversidades colaborando y entregando su vida profesional y valientemente por nuestro México.

Como docente cuya misión profesional ha sido efectivamente una parte muy importante del sentido de mi vida, quisiera a continuación compartir como conceptué el vínculo maestro-alumno en este momento, y cómo en este proceso continuo de crecimiento que es la vida, experimento la relación. Claro, esto en mi experiencia no ha sido mágico, ni de un momento a otro, es el resultado de todo mi proceso, no solamente en el área profesional, sino en la personal y en todas las facetas de mi vida, mismas que no pueden separarse, ya que todas juntas son mucho más que la suma de sus partes, porque interactúan entre sí y dan por resultado la persona que yo soy, con aciertos y errores, con éxitos y fracasos, con encuentros y desencuentros, con amores y desamores.

Importante resulta para abordar este tema iniciar por exponer el concepto de hombre.

Concepto humanista de hombre

Para Carl Rogers, el hombre es “una organización dinámica, fluida, una forma (o gestalt) basada esencialmente en un impulso de realización de las virtudes latentes, mediante sus relaciones en un entorno constantemente ampliado”. (Rogers, en De Peretti, 1976. pág. 52). En una época posterior a cuando formuló este concepto le añadió algo que lo complementaba, a la vez que lo reforzaba y decía: “el hombre está animado por una tendencia inherente a desarrollar todas sus potencialidades y a desarrollarlas de manera que favorezcan su conservación y su enriquecimiento” (Rogers, en De Peretti, 1976 pág. 54).

Otros autores representativos de las corrientes humanistas como Gordon Allport, Abraham Maslow, Erich Fromm, Martin Buber, Lecky, Bhúler, y otros han enriquecido este concepto a lo largo del estudio, la investigación y del tiempo, señalando que el hombre es un ser que vive subjetivamente, está constituido por un núcleo central estructurado que es el “yo” o “sí mismo”. El hombre está impulsado por una tendencia a la autorrealización. Señalan además que el hombre es más sabio que su intelecto, que posee capacidad de conciencia y simbolización, la capacidad de libertad y de elección, de establecer una relación profunda, de crear, de seguir un sistema de valores y creencias, de darle a su vida un sentido y, apoyando lo que sostuviera Rogers en su tiempo, nos dicen que cada persona es un sistema de unicidad configurada.

¿Cómo se enriquecerían los docentes si pudiesen tener acceso a estos conceptos y sobre todo si pudiesen aplicarlos a su labor educativa! Esto los llevaría a establecer una relación muy distinta con sus alumnos, tratándolos como “personas”, en términos de la Psicología Humanista. Yo misma, ¡cuánto mejor hubiese hecho mi labor docente si hubiese tenido siquiera alguna remota idea de este concepto!

Mas no sería justo tampoco minimizar mi valor. Señalaré así que la intuición y muchos otros conocimientos y sensibilización los fui adquiriendo poco a poco y la conciencia se me fue despertando conforme he ido avanzando en la vida.

Una vez que se ha expuesto, aunque no de manera exhaustiva, el concepto de hombre, es oportuno adentrarnos en el del amor.

Concepto de amor

Son abundantes los libros que en torno al tema del amor se han escrito a través de los tiempos. Hay quienes piensan que el amor es una sensación placentera y que el vivirla es cuestión de suerte, de encontrar quien nos ame. Poco se piensa en amar y más en ser amado. En general es frecuente que el amor se viva más como el hecho de recibir que como el de dar.

Para Erich Fromm, en su famoso libro *El Arte de Amar*, el amor es un arte, una facultad que se ha de desarrollar, y esta aseveración no la refiere solamente al amor de pareja, sino la plantea en el marco del amor universal. Y lo que es más aún, como esa capacidad acerca de la cual hay mucho que aprender. No sólo Fromm, Leo Buscaglia, psicólogo norteamericano de ascendencia italiana, coincide en el pensamiento de que el amor se aprende, que se desarrolla la capacidad de amar como un arte.

Además, frecuentemente al amor se le confunde con el enamoramiento, sentimiento explosivo, imaginario, de atracción física e irreal, amén de que éste sólo se limita al amor de pareja. En este artículo tratamos de referirnos al amor como sentimiento universal, característico del ser humano.

No existe actividad o empresa alguna que se inicie con tan optimistas y amplias esperanzas y expectativas, y que, no obstante, fracase tan a menudo como el amor. Asevera Fromm que sólo parece haber una forma adecuada de superar el fracaso y ésta es estudiar el significado del amor.

En la obra mencionada, para Fromm:

El amor es un arte, tal y como es un arte vivir. Si deseamos aprender a amar, debemos proceder en la misma forma en que lo haríamos si quisiéramos aprender cualquier otro arte: música, pintura, ebanistería, el arte de la medicina o el de la docencia. (Fromm, 1966, pág. 14).

¿Qué se necesita para aprender este arte?

El autor dice que varios pasos:

- Tomar conciencia de que el amor es un arte que hay que aprender.
- El dominio de la teoría y la práctica. Igual que para aprender el arte de la educación (y tal vez aquí se susciten discrepancias y se argumente que es una ciencia; mas esta controversia ha existido siempre y ahora sólo la abarcaremos como arte) requerimos de la teoría y la práctica. Para aprender el arte de la educación primero aprendimos sus fundamentos psicológicos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos, etc., y fuimos poco a poco empezando a poner en práctica lo aprendido. Sin embargo como docentes cada día descubrimos cuánto nos falta para poder estar seguros de que ya dominamos este arte.
- El dominio del arte del amor habrá de ser de capital importancia para nosotros. Que nada en el mundo sea más importante que ese arte. No obstante el profundo anhelo de amor que todos sentimos, en la vida práctica de todos los días casi todo lo demás tiene mayor importancia para nosotros que el amor. Nos vemos fuertemente atraídos por las modas, el prestigio, el poder, el dinero, y nos olvidamos de ese valor que nos confiere la calidad de humanos: el *amor*

El aprendizaje ha de conducirnos al amor maduro. El amor maduro significa “unión a condición de preservar la propia integridad, la propia individualidad” (Fromm, 1966 pág. 33). Lo fundamental es que dos seres se experimenten desde la esencia de su existencia, que sean el uno con el otro al ser uno consigo mismo, y no al huir de si mismos. Hay que agregar, sin embargo, que “sólo puede amar maduramente quien ha desarrollado su personalidad total” (Fromm, 1966 pág. 34). De aquí se colige que, como seres humanos, es necesario estar conscientes de la importancia de trabajar día a día en el desarrollo de todas las potencialidades que poseemos; que nuestra vida, si queremos realmente amar a nuestros semejantes con tal amor maduro, habrá de constituirse en un proceso cons-

ciente y permanente de crecimiento que solo cesará cuando finalice ésta.

Y aquí cabe una reflexión respecto al papel de los docentes y a la frecuencia con la que creemos que nuestra tarea solamente consiste en proveer de información a nuestros alumnos, olvidándonos del papel que podemos jugar si nos convertimos en facilitadores de su formación, de su desarrollo.

En este amor maduro al que se refiere Fromm, él incluye, a manera de condiciones, cuatro elementos básicos: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento.

1. Cuidado. El amor es la preocupación activa por la vida y por el desarrollo de aquel al que amamos. Cuando falta tal preocupación activa, no hay amor.
2. Responsabilidad. Ser responsable significa estar listo para “responder”. No se trata de un deber, de algo impuesto por el exterior. La responsabilidad, en su verdadero sentido, es un acto enteramente voluntario. Constituye mi respuesta a las necesidades, expresadas o no, de otro ser humano.
3. Respeto. La responsabilidad mal entendida puede degenerar fácilmente en la dominación y posesividad. Para comprender el sentido de la palabra respeto, basta con detenerse a reflexionar acerca de su raíz etimológica, que es “repicere”, que significa mirar. Respetar es, pues, la capacidad de ver a la persona tal cual es, tener conciencia de su esencia, de su individualidad única. El respeto sólo existe con base en la libertad.
4. Conocimiento. Resulta imposible respetar a una persona sin conocerla. El conocimiento sería vacío si no lo motivara la preocupación por el otro. Y aquí cabe señalar que el antecedente para conocer al otro es conocerme a mí primero. ¿Cuándo terminará el autoconocimiento? Tal vez la respuesta más acertada sea: cuando yo deje de existir. En el amor maduro, el conocimiento no puede quedarse en la periferia, habrá de penetrar y de ser un conocimiento consciente e intuitivo.

En este aspecto del conocimiento como elemento básico para el amor, Leo Buscaglia coincide con Fromm cuando señala: “Sólo cuando uno ha llegado a conocer la esencia de si mismo, puede entonces ser capaz de decidir lo que es esencial en relación con sus chicos” (Buscaglia, 1992, pág. 99).

Hasta aquí se han analizado los conceptos de hombre y de amor desde un enfoque humanista. Tanto uno como el otro resultan básicos para continuar con la reflexión acerca de si se considera que el vínculo maestro-alumno es una relación de amor. Ahora nos adentraremos en el examen de aquellas actitudes que propone Carl Rogers como esenciales para el educador que promueve aprendizajes significativos.

Actitudes básicas del docente

Por el enfoque del presente artículo es necesario aludir a la calidad de la relación que se establece entre el docente y el alumno. Conviene diferenciar actitudes de conductas, las primeras se refieren al matiz y a la calidad afectiva de la relación y las segundas a lo que la persona hace o deja de hacer. De tal manera, dos conductas aparentemente iguales pueden llevar implícitas actitudes diferentes. Esto se puede aplicar a la anécdota con la que inicié este artículo, al revisar el trabajo de mi alumna podría haberle simplemente señalado o ayudado a ver sus errores y la conveniencia de repetirlo para el desarrollo de sus habilidades, o hacer lo que hice —y que repruebo— con mi diferente óptica de captar y de vivir las actitudes y la relación maestro-alumno, o todavía mejor, “facilitador” alumno, para aludir nuevamente a Carl Rogers en su concepción del docente.

Este mismo autor sostiene como el único aprendizaje que verdaderamente lo es, al “Aprendizaje Significativo” (Rogers, 1983, pag. 14) que para él es aquel que:

- Posee una cualidad de compromiso personal. En él, el sujeto pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos.
- Se autoinicia. Aunque el incentivo o la motivación se originen afuera, el significado del

logro, la captación, el descubrimiento o la comprensión surgen del interior de la persona.

- Es penetrante. Diferente de la conducta, de las actitudes, de la personalidad del que aprende.
- El mismo alumno lo evalúa. Él determina si responde a su necesidad, si le lleva hacia donde él quiere saber.
- Su esencia es el significado. Éste se construye dentro de la experiencia global del alumno.

Es evidente que cualquier docente que se precie de la efectividad de su labor educativa desearía lograr que sus alumnos adquiriesen únicamente aprendizajes significativos, ya que son los únicos que son funcionales que dejan huella y perduran. Esto es aplicable a cualquier nivel de la docencia; desde el preescolar, hasta el de Educación Superior, o ¿porqué no?, hasta en el entrenamiento para psicoterapeutas, las actitudes del docente sería deseable que fuesen acordes con la propuesta de Carl Rogers.

Si en nuestro ejercicio profesional nos hemos dedicado a practicar con nuestros alumnos la docencia tradicional, en la que es el maestro el único que posee el saber, el que enseña, el que mantiene un status que lo hace mirar al alumno como un ser inferior, ignorante, como un objeto y no como el sujeto de la educación, etc., y deseamos ahora cambiar, y promover solamente aprendizajes significativos en nuestros alumnos, hemos de transformar las actitudes de relación que son congruentes con este tipo de aprendizaje.

Si pretendemos ser facilitadores de aprendizajes significativo es necesario entonces vivir realmente las siguientes actitudes:

Autenticidad en el facilitador del aprendizaje

Para Carl Rogers es ésta la principal de las actitudes del facilitador de aprendizaje. Es la actitud de aquel docente que interactúa con sus alumnos sin máscaras o fachadas, consciente de sus experiencias, de sus sentimientos, capaz de vivir éstos libremente y de comunicarlos cuando esto resulte facilitador del desarrollo.

Un docente consciente de sus principios va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona, una relación “yo-tú” (en términos de

Martin Buber). En ella el facilitador es él mismo, no se niega, ni oculta su personalidad; es una persona real en su relación con los alumnos, puede enojarse, entusiasmarse, aburrirse, ser sensible o empático. Al aceptar sus propios sentimientos no tiene la necesidad de imponérselos o proyectárselos a sus alumnos. Rogers agrega que esto no es fácil ni se logra de un momento a otro, pero que es esencial desarrollar esta actitud si se desea ser no sólo un maestro sino un verdadero facilitador del aprendizaje.

Si se analiza la multicitada experiencia personal a la luz de este concepto de autenticidad, creo que yo utilizaba la máscara de “maestra exigente” y era inconsciente del daño que podía causar a mis alumnos.

Comprensión empática

Se refiere a la capacidad de vivenciar desde dentro las reacciones del estudiante. Es “sentir con”; “sentir como si”, cuando el maestro es sensible a los sentimientos del alumno y a cómo experimenta éste el proceso del aprendizaje. Significa comprenderlo simplemente sin evaluarlo ni juzgarlo; comprenderlo desde su propio punto de vista y no a partir de la opinión del maestro, actitud que no aprendí antes de la vivencia que refiero en la anécdota inicial. ¡Qué maravilla que esta vivencia sucedió hace tanto tiempo y que Dios y la vida me han dado la oportunidad de seguir un proceso de conscientización, por lo que desde hace ya muchos años he ido cambiando!

Aprecio

Significa valorar al alumno, considerar sus sentimientos, opiniones, su persona toda. Es preocuparse por él, pero no de una manera posesiva. De nuevo vienen a colación los elementos que Fromm destaca como condiciones del amor maduro y que ya se comentaron: conocimiento, cuidado, responsabilidad y especialmente respeto.

Aceptación

Es considerar genuinamente al otro como una persona independiente, con derechos y responsabilidades propias, con aciertos y errores, con aspectos que nos agradan y con otros que nos pueden molestar. La aceptación a la que se refiere

Rogers no considera el estar de acuerdo con todas las conductas o actitudes del alumno, pero sí, desde un respeto auténtico, expresarle genuinamente lo que pensamos y lo que su conducta nos hace sentir, cómo ésta nos afecta a nosotros o a los demás.

Confianza

Poseer la auténtica y profunda convicción de que ese, nuestro alumno, es digno de creer en él. Esa confiabilidad se la otorga al simple hecho de “ser humano”, al igual que la capacidad para el desarrollo de las potencialidades que este carácter le confiere. Claro está que la medida de tal confianza la conferirá la propia capacidad del docente, ya que no se trata de una técnica, y no se podrá fingir que se confía cuando no es así.

Con la verdadera confianza en la capacidad del alumno para desarrollar sus propias potencialidades puede brindársele la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Cuando un facilitador crea aunque sea en menor escala un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una verdadera revolución educacional. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con una mayor penetración y sobre todo significativo.

Para que un docente tenga las habilidades y las actitudes para ser un verdadero facilitador de aprendizaje es necesario que “haga contacto”, que tome conciencia de la importancia y la trascendencia que tiene en su vida su crecimiento y desarrollo humano permanentes.

Si renunciáis a vuestro yo, no os realizaréis en absoluto. Si por el contrario, acertáis a dar con vuestra propia esencia, podréis llegar a ser todo lo que sois y a entregaros en cuerpo y alma a los demás. Sólo entonces podréis decir: “Soy yo. Estoy realizándome. Amo, pues te doy todo lo que soy sin restricción alguna, en plena libertad”. ¡Qué hermoso poder decir tal cosa! No lo paséis por alto. No os perdáis a vosotros mismos (Buscaglia, 1992, pág. 215).

El docente: su necesidad de desarrollo y crecimiento permanentes

Si basamos nuestra concepción de docente en el concepto humanista de hombre que analizamos con anterioridad, concluiremos que es un ser que lleva dentro de sí la inclinación al desarrollo de sus propias potencialidades; y si a esto agregamos nuestra noción de realidad como un entorno en constante cambio y en una relación dialéctica con el hombre, podremos deducir que el maestro por naturaleza y por su propia formación profesional posee una inclinación intrínseca al desarrollo.

Este desarrollo implica diferentes aspectos, tales como el autoconocimiento y la autoaceptación como procesos permanentes, dado ese continuum de interacciones con el ambiente que implica la vida misma; la efectiva comunicación intra e interpersonal; la promoción de la propia salud física y mental; la capacidad de amarse a sí mismo y a los demás; la continua superación profesional que, como se advierte, no es ni el primero ni el principal, es uno más de los ámbitos que abarca el desarrollo holístico del docente.

El sentido de su profesión y paralelamente su mística y objetivo fundamentales son el impulsar en sus alumnos todo esto a lo que ha de aspirar estimular y desarrollar en su crecimiento personal. Si él no lo ha promovido en sí mismo, será imposible que dé lo que no tiene, o que predique sólo con la palabra, contradiciendo ésta con la incongruencia de sus acciones.

Al convertirse el docente en una persona madura, desarrollada, será alguien que tenga la capacidad de amar a manera de dar y esto constituye la más alta expresión de potencia. “En el acto mismo de dar experimento mi fuerza, mi potencia, mi vitalidad y esto me llena de dicha” (Fromm, 1966, pág. 36). Entonces el amor maduro es un poder que produce amor.

Aludiendo a los elementos básicos del amor maduro según ese autor: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento, y relacionándolos con las actitudes básicas que establece Carl Rogers podremos identificarlos como condiciones esenciales para la relación maestro-alumno.

- El cuidado es entendido como la *preocupación activa* por la vida de nuestros alumnos, con todas sus implicaciones. Con este elemento se vinculan poderosamente la actitud empática, el respeto y la autenticidad.
- La responsabilidad es el acto voluntario de “responder” a las necesidades, expresadas o no, de mis alumnos. Y, ¿cómo no concebir oportuna y definitiva a la empatía, como un “ponernos en los zapatos” de los alumnos?
- El respeto, entendido como la capacidad de ver a mi alumno tal como es, a la conciencia de su individualidad única y de permitir y propiciar que él crezca y se desarrolle por sí mismo en la forma que le es característica, es decir un respeto con base en la libertad y en la responsabilidad, deberá ser una actitud permanente del docente.
- El conocimiento. Como docentes que somos, desde nuestra incipiente formación profesional estamos conscientes de que éste es indispensable. No podemos cuidar, ni satisfacer las necesidades de los alumnos, respetarlos, si no los conocemos. Pero, si no nos conocemos primero a nosotros mismos, ¿cómo habremos de conocerlos a ellos?

Hemos analizado cómo se vinculan los postulados acerca del amor con la labor del docente, y cómo éste habrá de desarrollar las habilidades necesarias para manifestar en su “quehacer educativo” el amor maduro que el alumno requiere para su desarrollo físico, psíquico y afectivo social. Ahora relacionaremos todo esto con las actitudes básicas del docente visto como un facilitador del aprendizaje significativo, mismas que están sustentadas por un sentimiento de amor.

Ya se indicó en su momento cómo la relación horizontal maestro-alumno resulta de capital trascendencia para la congruencia y la manifestación de las actitudes básicas: autenticidad, aprecio, aceptación, confianza y comprensión empática. Sólo puede ser auténtico, apreciar, confiar, aceptar incondicionalmente y comprender empáticamente aquel docente que ha madurado, que ha desarrollado su personalidad y, con ello, su capacidad de amar maduramente.

Ahora aludiré a otra anécdota personal que se vincula con la que se ha estado mencionando antes. En la actualidad, además de trabajar como psicoterapeuta, me desempeño en la educación de los adultos o capacitación. Recientemente acudí a San José de Costa Rica para impartir por encargo de la Universidad Panamericana de México un curso a maestros de educación básica y educación media superior acerca de los Fundamentos Psicológicos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre los docentes había un profesor cubano, quien al finalizar el curso me dijo algo que me gratificó profundamente, y que sin querer alardear compartiré enseguida: “Usted es una persona que irradia paz y que con sólo mirarla se adivina su calidad”. Yo le agradecí su opinión y le expresé que me daba mucho gusto que se me notara, ya que me ha costado mucho esforzarme y crecer, si bien creo que todavía me falta mucho por lograr.

Terminaré diciendo que, si queremos sacar una consecuencia directa de todo lo que hasta aquí se ha expuesto, hemos de retomar el título de este artículo:

La relación docente-alumno,
la verdadera, la profunda, la que deja huella,
la que promueve aprendizajes significativos,
es una relación de amor.

Para finalizar, quisiera compartirles esta página:

Mi felicidad soy yo, no tú,
No sólo porque tú puedes ser temporal,
Sino también porque tú quieres que sea lo que
no soy.

Pensemos en esto en la condición de
educador.

No puedo ser feliz cuando cambio
Simplemente para satisfacer tu egoísmo.
No puedo sentirme contenta cuando tú me
criticas
por no pensar tus pensamientos,
o por ver cómo tú los haces.

Me llamas rebelde.
Y cada vez que he rechazado tus creencias
Te has alzado contra mí.

Yo no trato de moldear tu mente.
Sé que estás intentando esforzadamente ser tú.
Y no puedo permitirte que me digas qué debo
hacer,
pues me estoy concentrando en ser yo misma.

Y pongamos atención a estas líneas:
Dijiste que yo era transparente
Y fácil de olvidar.
¿Por qué entonces trataste de usar mis días
Para probarte a ti mismo quién eres?

Pensemos en todo esto como maestros. Pensémoslo como amantes. Pensémoslo como ciudadanos. También como padre y madre. Es aplicable a todos.

Dijiste que yo era transparente y fácil de olvidar. ¿Por qué entonces trataste de usar mis días para probarte a ti mismo quién eres? (Michelle, en Buscaglia, 1992, pág. 31)

BIBLIOGRAFÍA

- Buscaglia, Leo F. (1990) *Vivir, amar y aprender*. Editorial Diana, México.
- De Peretti, André. (1979) *El pensamiento de Carl Rogers*. Sociedad de Educación Atenas, Salamanca.
- De Peretti, André (1976) *Libertad y relaciones humanas*. Marova, Madrid.
- Fromm, Erich. (1966). *El arte de amar*. Paidós, Buenos Aires.
- Martínez, Miguel (1982) *La psicología humanista*. Trillas, México.
- Rogers, Carl R. (1983) *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Educador, México.