

«PROFESORAS Y PROFESORES EN EL OJO DEL HURACÁN»

Dr. Jurjo Torres Santomé¹

RESUMEN: *La institución escolar es el espacio donde las nuevas generaciones toman contacto de manera intencional con el legado cultural que cada sociedad fue construyendo. Este proceso de socialización debe realizarse de modo que estimule el desarrollo cognitivo, social, afectivo y moral del alumnado. Pero en esta dinámica el profesorado es un elemento decisivo. Ser docente tiene que ver con el ejercicio de tres formas de liderazgo o «autoritas»: cultural, moral y pedagógico. El sistema educativo no es la panacea para acabar con todas las modalidades de opresión y de marginación de una sociedad, pero esos ideales son imposibles sin una buena red de centros de enseñanza y sin un profesorado bien formado y motivado.*

Palabras clave: *Profesorado, calidad, dimensiones morales, formación cultural, profesionalidad docente, justicia curricular.*

Es preciso contemplar el trabajo docente desde perspectivas más interdisciplinares, no como una serie de tareas que se pueden fragmentar sin mayores consecuencias, como un conjunto de actividades independientes entre sí. Por el contrario, este tipo de desempeño profesional sólo es comprensible y muestra su razón de ser cuando lo contemplamos como algo integrado, cuando analizamos lo que hacemos y pensamos tomando en consideración perspectivas de análisis muy diversas.

Si el sistema educativo es un subsistema más de los que consta nuestra sociedad, en buena lógica tendremos que asumir que también va a estar

1. Profesor de la Universidad de A Coruña

interrelacionado con los demás. Las esferas de la economía, del mundo del trabajo de la política, de la justicia, de la cultura siempre mantienen vinculaciones con la de la educación. Las explicaciones de lo que acontece en cada una de ellas será preciso, por tanto, buscarlas atendiendo a las demás, buscando las interconexiones e influencias recíprocas.

Estas interdependencias son las que nos permitirán comprender mejor la dinamicidad de nuestras sociedades. Si diariamente vemos cómo determinadas decisiones políticas inciden en el mundo laboral, en el movimiento de la bolsa de valores, en la creación o cierre de industrias, en el mantenimiento, creación o paralización de cultivos agrícolas y producciones ganaderas; si comprobamos como ciertas decisiones en los mercados económicos van a influir en la política cultural de una sociedad (por ejemplo, facilitando o impidiendo la continuidad de determinados medios de comunicación de masas, la circulación de información, la creación y/o el mantenimiento de bibliotecas, museos, teatros, orquestas, ballets, editoriales, industrias cinematográficas, centros de ocio y tiempo libre, etc.); o como la aprobación de una legislación judicial específica incide en la fabricación de determinados productos, en la apertura o clausura de líneas de investigación, en el fomento de otros modos de conducir un automóvil, en el consumo de ciertas sustancias, etc.; es lógico que influencias y dependencias similares tengan lugar en relación con el sistema educativo.

En las últimas décadas aprendimos a ver cómo el mundo de la educación, contemplado de una manera más global, se ve afectado por decisiones políticas, económicas, culturales, religiosas e, incluso, militares. Este tipo de análisis, sin embargo, no es habitual traerlo a colación a la hora de referirnos y analizar el trabajo cotidiano del profesorado. Por no decir que una parte del colectivo docente sólo ve las dimensiones de la política y la economía en el salario que percibe, en el número de horas a trabajar, o en las posibilidades de elegir centro y materias de enseñanza. Asimismo, tampoco podemos ignorar que en los últimos años una parte muy importante de este colectivo estuvo explicando todo lo que acontece en los centros y aulas como resultado exclusivamente de las distintas Leyes de Reforma del Sistema Educativo.

De todos modos, es preciso reconocer que la mayoría del profesorado fue aprendiendo a pensar y a analizar el sistema educativo de una manera fragmentada, sin tratar de ver las interconexiones que existen con otras realidades externas al centro escolar. Así, por ejemplo, cuando los colegios deciden llevar a cabo campañas contra la droga o de prevención ante el SIDA, es insuficiente creer que la solución de tales problemáticas sociales va a tener que darse sólo desde el trabajo en las aulas. Incluso este trabajo escolar de prevención, si se quiere que sirva realmente para algo, va a exigir del profesorado análisis

adecuados de otras problemáticas sociales asociadas al consumo de drogas o a las posibilidades de contagio del SIDA. Es decir, no basta con informar a las personas de los riesgos de contraer determinada adicción o infección con un virus mortífero. Es imprescindible llevar a cabo análisis más globales que ayuden a sacar a la luz las razones por las que determinados sectores de la juventud optan por este tipo de conductas de riesgo.

Si se hacen análisis más globales, tomando en consideración un mayor número de perspectivas, es fácil que sea preciso detenerse a contemplar la responsabilidad que en tales problemas tiene un determinado modelo de sociedad. Así, por ejemplo, la apuesta por políticas económicas neoliberales estamos viendo que tienen importantes responsabilidades en ese querer escapar de una realidad que genera frustración y fracaso en muchas personas, dado que lo único que se favorece e incentiva es un consumo desmesurado. Pero, al mismo tiempo, a la mayoría de las personas se les van a poner trabas a ese afán consumista, bien porque no tienen posibilidad de encontrar un puesto laboral y, por consiguiente, no disponen de recursos económicos para satisfacer esas necesidades que el mercado les genera, o bien porque reciben salarios injustos y no les basta para satisfacer sus necesidades más primarias. Las personas de colectivos sociales como inmigrantes de etnias minoritarias sin poder o pertenecientes a las clases sociales más populares es fácil que se vean forzadas a buscar vías de escape a través de adicciones que, en principio, les permitan olvidar sus problemas.

Con análisis más globales podremos comprobar cómo entre las verdaderas razones de esas conducta patógenas hay un mundo sin ideales de solidaridad y dominado por valores como la ambición excesiva, el egoísmo, la pérdida de sentido de la vida, la rivalidad y competitividad desmesurada, la incapacidad para el diálogo, etc. Como muy bien pone de manifiesto Cornelius CASTORIADIS (1998, págs. 21-22), «saliendo de una familia débil, frecuentando –o no– una escuela que experimenta como una obligación fastidiosa, el joven se enfrenta a una sociedad en la que prácticamente todos los «valores» y las «normas» han sido reemplazados por el «nivel de vida», el «bienestar», el confort y el consumo. Ni religión, ni ideas «políticas», ni solidaridad social con una comunidad local o laboral, con los «camaradas de clase» (...) Vivimos en la sociedad de los «lobbies» y de los «hobbies»».

Si se traen a colación este tipo de explicaciones cuando se analiza la razón de ser de esas conductas de riesgo que la sociedad encarga prevenir a los centros de enseñanza, es fácil que se tengan que hacer adaptaciones importantes en el currículum, acordes con tales causas. Ya no bastará informar, sino incidir y estimular conductas que vayan eficazmente a la raíz del problema. De lo contrario, es posible que únicamente se le haga ver al alumnado el riesgo que corre

si se hace adepto al consumo de determinada sustancia. Con una estrategia informativa reduccionista, lo máximo que se logrará, y para eso con grandes dificultades, es que algunos estudiantes decidan no iniciarse en el consumo de esas sustancias cuya peligrosidad se ha logrado demostrar en las aulas, pero se harán adeptos a otras, porque ese programa de prevención no contemplaba la necesidad de ir más allá y, en consecuencia, hacer frente a las verdaderas razones que subyacen a la mayoría de los comportamientos de adicción a sustancias o conductas de riesgo.

Un ejemplo como el anterior explica la necesidad de una adecuada contextualización del trabajo docente. El profesorado tiene que acostumbrarse a ver su trabajo en relación con lo que acontece en otras esferas sociales, a contemplar los condicionantes políticos, filosóficos, políticos, económicos y culturales de su trabajo y, por tanto, de todo lo que acontece en sus aulas. Es de esta manera como podremos revisar con mayor pertinencia y rigor qué papel deben asumir los profesores y profesoras en nuestras sociedades.

En esta labor de repensar en qué consiste ser docente es imprescindible no olvidar la razón de ser de las instituciones escolares y de su obligatoriedad en el momento histórico presente.

La institución escolar nació y sigue existiendo con una finalidad expresa en la que todo el mundo coincide. Es el espacio donde se produce de manera **intencional** la toma de contacto con el legado cultural que cada sociedad fue construyendo. Las nuevas generaciones adquieren consciencia de su pertenencia a una comunidad, construyen destrezas y asumen valores que los identifican como miembros de una específica sociedad y cultura; desarrollan estrategias para interpretar el mundo que les rodea, lo que dará como resultado que las personas que comparten un determinado espacio y participan de las mismas instituciones acaben compartiendo concepciones de la realidad, así como posibilidades y limitaciones a la hora de intervenir en ella.

Según Amy GUTMANN (1987, págs. 42 y ss.) una sociedad democrática recurre a la educación con dos intenciones: 1) Para orientar a las niñas y niños hacia determinados estilos de vida y para que eviten otros. Esto obliga a educar personas reflexivas, que aprenden a comprender, deliberar y a discernir entre diferentes opciones y modos de vida. 2) Para garantizar la libertad de las personas. Asegurar estas capacidades de deliberación y de libertad conlleva asumir dos principios básicos: a) de no-represión y b) de no-discriminación.

Comprometerse en una educación no represiva supone evitar la tentación de que quienes controlan el Estado, la Administración Educativa o los centros de enseñanza impongan sus propias opciones, frente a otras muchas rivales que moralmente se pueden aceptar como adecuadas. La manera de favorecer la libertad del alumnado es asegurando y promoviendo procesos de delibera-

ción racional. Estas capacidades reflexivas demandan, a su vez, libertad para acceder a toda clase de perspectivas en los contenidos culturales con los que se trabaja en las aulas e, incluso, para seleccionar otros temas u otros proyectos curriculares más relevantes y significativos.

El segundo principio obliga a que las instituciones escolares se caractericen por ser espacios en los que no se producen discriminaciones. Responsabilizarse de evitar discriminaciones exige garantizar a todos los colectivos humanos que a sus hijos e hijas se les ofrece una educación capaz de asegurar el desarrollo de sus capacidades de deliberación y autonomía. Entre otras cosas, es imprescindible garantizar que todos los chicos y chicas acuden a centros escolares bien dotados, con recursos y profesionales competentes y durante jornadas escolares amplias y suficientes.

Lógicamente, este encargo que la sociedad le hace a la institución escolar conlleva que los profesionales responsables de este trabajo sean personas cultas, intelectuales. No se puede educar, transmitir un legado cultural si no se tiene una formación cultural sólida. En consecuencia una exigencia del puesto de trabajo docente tiene que ver con el ejercicio de un **liderazgo cultural**, entendido como la «*autoritas*» que emana de una rigurosa formación intelectual, de su prudencia, de su sabiduría, de su prestigio científico y profesional, y de su capacidad de persuasión moral.

A) Liderazgo cultural del profesorado

A mi modo de ver, es aquí donde radica una, no la única, de las claves del éxito o fracaso de las políticas educativas. Conviene notar como, normalmente, no es al profesorado al que se le estimula y exige una sólida formación cultural. Las instituciones de formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en los últimos años incluso llegaron a abandonar este foco de atención para derivar a una formación dominada casi en exclusiva por la pedagogía y la psicología. Este tipo de preparación es imprescindible, pero muy incompleta cuando se convierte en el único centro de interés. Suele haber un pensamiento implícito que contribuye a que, con demasiada frecuencia, se eluda el debate acerca del nivel cultural que se debe exigir al colectivo docente. Se asume que como son muy elementales y básicos los contenidos culturales que se trabajan con las niñas y niños de estas etapas educativas, basta con que el profesorado tenga una mínima formación. Sin embargo, la realidad es muy diferente, pues todo el mundo sabe hoy que, en la mayoría de las ocasiones, quien mejor divulga un tema es quien más sabe. Sólo cuando se sabe mucho de un tema es posible distinguir entre la información esencial, de la menos importante; diferenciar lo que en realidad es básico de todo otro con-

junto de informaciones accesorias y poco relevantes; así como, se es consciente de si se está actualizado o no sobre el tema que se va a divulgar, y de los debates y perspectivas en el tema objeto de atención, así como de cuáles son las fuentes informativas mejores y más objetivas.

No obstante, hubo una coincidencia de varias circunstancias determinantes en este desviacionismo psicopedagógico. Factores políticos, económicos y culturales contribuyeron decisivamente a esta escoramiento formativo y profesional. Es obvio que los grupos sociales que controlan y/o tienen acceso a posiciones de poder se van a preocupar de promover aquellas cosmovisiones y producciones culturales que más les benefician, o sea, tratarán de imponer unos contenidos culturales «oficiales» y, simultáneamente, pretenderán ponerle freno a aquellos otros capaces de criticar y poner en cuestión las formas hegemónicas de organización de esa sociedad, sacar a la luz las discriminaciones existentes en el mercado laboral, así como las dificultades que muchas personas tienen en el acceso a la vivienda y para disponer de condiciones que permitan llevar una vida digna. Muy difícilmente el currículum oficial va a tolerar que el alumnado pueda llegar a ser consciente de las perversiones de los actuales modelos productivos y laborales capitalistas, causantes del desempleo, responsables de la precariedad de los contratos laborales, de la degradación y explotación ambiental, de la explotación de los recursos naturales y humanos de los países africanos más pobres, de las neurosis y, principalmente, de las depresiones de un número cada vez mayor de trabajadoras y trabajadores.

Una prueba de este control y censura de la información es la lucha que, en la actualidad, se está produciendo por el control de los medios de comunicación social. Todo el mundo es consciente de cómo los principales grupos de presión política y económica tratan de hacerse con el control de periódicos, revistas, cadenas de radio y televisión, Internet, etc.

Vemos así, como los grupos políticos más conservadores vienen concentrando todos sus esfuerzos en vigilar la «ortodoxia» de los contenidos culturales que se trabajan en las aulas. Un ejemplo de esto es la carta que el *Eagle Forum*, uno de los grupos más activo de la derecha norteamericana, puso en circulación entre las familias y activistas sociales más conservadores de los Estados Unidos (Michael W. APPLE, 1998, págs. 78-80). Carta en la que se incita a la movilización de las familias contra el profesorado que trate en las aulas, por ejemplo, teorías evolucionistas en vez de las creacionistas, que trabaje con proyectos curriculares que pongan en cuestión a los Estados Unidos, que incluya, por ejemplo, temas de sexualidad humana, debates e informaciones sobre el sexo prematrimonial, el sexo extramatrimonial, la anticoncepción, el aborto, la homosexualidad, la prostitución, el incesto, la masturbación, el divorcio, el control de la natalidad, o los roles en el hogar de hombres y muje-

res. Tampoco se admite que se puedan ofrecer currícula en los que se reflexione sobre alcohol y drogas; que se investigue sobre contenidos relacionados con guerra nuclear, política nuclear o sobre temas nucleares. Asimismo, no se permite la elaboración de sociogramas y sociodramas, ni «exámenes psicológicos y psiquiátricos, tests o encuestas diseñados para extraer información sobre actitudes, hábitos, rasgos, opiniones, creencias o sentimientos de cualquier individuo o grupo».

Hubo también, y siguen existiendo, razones provenientes del mundo de **la economía** y de la producción que coadyuvan a no incidir en mayores exigencias en la formación cultural de las profesoras y profesores. Desde el mundo de la producción taylorista y fordista se contemplaba como más importante disciplinar al alumnado que dotarlo de capacidades de análisis y crítica que pudieran dar lugar a la aparición de unos ciudadanos y ciudadanas capaces de cuestionar los modos predominantes de organización del trabajo y de la producción, además de la cuantía de los salarios y el reparto de la plusvalía, en los que se basan los modelos capitalistas y neoliberales (Philip W. JACKSON, 1996; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2005).

El predominio del paradigma positivista vino a apuntalar también la idea de una figura docente como «profesional» o «ingeniero técnico». Lo que desde perspectivas positivistas del conocimiento se veía como necesario para incrementar los niveles de calidad del sistema educativo era la necesidad de que grupos de élite se dedicaran a la investigación educativa y, luego, divulgar entre el profesorado aquellas leyes universales que servirían para explicar el éxito y fracaso de los aprendizajes y, por tanto, para promover situaciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas. La psicología se encargaría de formular leyes universales del aprendizaje que funcionarían con independencia de las condiciones sociohistóricas en las que tiene lugar la vida de las personas. El profesorado debería aprender esas leyes y, una vez entendidas, le correspondería ponerlas en práctica en sus aulas. Se trataba de descubrir el modo «exacto y correcto» de aprender y, a continuación, crear situaciones de enseñanza y aprendizaje acordes con tales principios y leyes.

Esta epistemología positivista fue conformando un tipo de pedagogía acorde. Se trataba de ir descubriendo leyes para organizar las aulas, agrupar al alumnado, motivarlo, ofrecerle estímulos, disciplinarlo y evaluarlo. De este modo, surgieron unas pedagogías más o menos derivadas de las teorías del aprendizaje estímulo-respuesta, por tanto, modelos didácticos que dirigían su atención a los procesos expositivos de los que se valían los profesores y profesoras para que niñas y niños aprendieran unos contenidos culturales «indiscutibles», para lograr unas competencias u objetivos conductuales, siempre argumentados como «neutrales» o, lo que es lo mismo, asociales y ahistóricos. Se

trataba de ver cómo había que organizar de manera fragmentaria la información y exponerla recurriendo a la menor cantidad de palabras para que pudiera ser memorizada más fácilmente por el alumnado y, además, fuera factible incluir el mayor número de temas o lecciones en el menor tiempo posible.

El alumnado tenía que memorizar todos esos datos, a ser posible comprendiéndolos (aunque este matiz, en la práctica, el alumnado sabe que no era imprescindible. Ahí está la gran variedad de técnicas y estrategias de copia y chuleteaje que el alumnado fue construyendo para «aparentar» que sabía o entendía aquello que se le exigía como de gran valor e indispensable para poder seguir aprendiendo y avanzando en el sistema escolar). Una prueba de esta distorsión de lo que significa aprender la ofrecen la mayoría de los libros de texto que circulan en nuestro sistema educativo y en los que se puede comprobar cómo al final de cada lección (con un texto informativo de muy reducidas dimensiones) incorporan un «recuerda», o sea, una especie de resumen de lo más importante de esa minúscula información anterior. En buena lógica, cuando el alumnado se enfrenta con esta modalidad de libros de texto, lo que mayoritariamente va a hacer es concentrarse en estos «recuerda» o «resumen» y dejar de lado el resto de la información.

Si los contenidos culturales derivados de epistemologías positivistas se asume que son neutrales, que son independientes de las condiciones de producción, de las características y condiciones de quienes participan en su construcción y formulación, entonces lo que se precisa en el sistema educativo es una persona, o incluso un recurso instrumental: un libro de texto o un programa de ordenador, que haga un «traspaso» de esos contenidos a las mentes del alumnado. Lo importante es descubrir cómo organizar esos contenidos, cómo presentar la información al alumnado, cómo motivarlo de manera adecuada, cómo ubicarlo en las aulas, qué normas disciplinarias imponer y, por supuesto, cómo ir evaluando con precisión y exactitud el progreso de cada estudiante.

Este tipo de perspectiva tecnocrática va a relegar el debate acerca de qué contenidos culturales vamos presentar al alumnado, y por qué; así como de qué puntos de vistas se eligen, a quién benefician las perspectivas elegidas, quienes no existen, a quienes se malinterpreta, qué sesgos informativos existen en los recursos que se utilizan en las aulas, etc.

En la década de los ochenta y, fundamentalmente la de los noventa, una vez que el positivismo y los modelos conductuales habían sido objeto de ataques contundentes, comenzó a entrar en escena un constructivismo un tanto descafeinado, releído desde posiciones psicológicas conservadoras. Una perspectiva que también coincidirá en buscar explicaciones del aprendizaje de manera descontextualizada y, lógicamente de un modo «despolitizado». Su

divulgación se trató de hacer, ofreciéndolo como la piedra filosofal del sistema educativo, cual «bálsamo de Fierabrás».

Esta nueva epistemología se presenta con argumentos con demasiado énfasis en dimensiones individualistas o excesivamente «universalistas», abstractándose de las peculiaridades de cada comunidad y del momento sociohistórico que está viviendo. En estos discursos psicológicos el ser humano aparece confinado al margen de aspectos esenciales como son sus dimensiones socioculturales e histórico-geográficas. En ellos no se trata de poner de relieve cómo estas variables juegan un papel decisivo en la adquisición del conocimiento, del sistema de valores y en el desarrollo de destrezas, tanto en su selección como en su valoración, interpretación y aceptación.

Incluso, el discurso que en las dos últimas décadas se viene realizando sobre el fracaso escolar, en especial desde la entrada en escena del constructivismo psicológico, individualiza a cada estudiante con problemas. El éxito y el fracaso aparecen exclusivamente como responsabilidad individual, por consiguiente no se analizan ni evalúan las responsabilidades de la Administración (por ejemplo, sus inversiones económicas, las políticas de privatización, el control del conocimiento oficial, la dejadez de la formación y actualización del profesorado, etc. Se olvida que no todos los centros escolares son iguales, sino que disponen de espacios, de dotaciones materiales de manera muy desigual, e incluso de profesionales con preparación y grados de compromiso muy diferentes.

Cuando afirmamos que el profesorado tiene que ser culto, no queremos decir que tiene que ser una enciclopedia andante, personas que pretenden saberlo todo. Algo que los modelos tradicionales promovieron; no olvidemos que incluso los primeros libros de texto eran denominados como «enciclopedias», libros que recogían una síntesis de todo lo que se consideraba el saber oficial. Pero al ser síntesis lo que aparecían eran definiciones, enumeraciones y clasificaciones, sin prestar atención a los porqués de tales definiciones, a los conflictos que subyacen en su producción, a las implicaciones de las síntesis que se ofrecían, etc. Síntesis que a su vez propagaban una visión consensuada de la ciencia, algo que estaba y sigue estando muy lejos de la realidad. La producción de conocimiento, por el contrario, suele ser conflictiva. Las rivalidades entre epistemologías, entre comunidades científicas e, incluso, los antagonismos, celos y envidias a nivel más individual, son algo idiosincrásico del proceso de conocer.

De ahí que, más importante que ser enciclopedia, es tratar de ser una persona especialista en aquellas parcelas del conocimiento que cada docente tiene a su cargo.

Notamos que alguien sabe de un tema, no sólo por lo que es capaz de afirmar, sino también por los interrogantes que plantea, por las dudas que formula y por los problemas y la curiosidad que fomenta en las mentes de quie-

nes se creen en posesión de la verdad. Estar convencido de que se sabe algo supone frenar las posibilidades de seguir aprendiendo. Hoy es algo admitido que los seres humanos nos caracterizamos porque lo único que sabemos hacer es construir un conocimiento provisional y no definitivo, es decir un tipo de saberes con los que, en el mejor de los casos, vamos resolviendo algunos de los problemas más acuciantes que somos capaces de percibir. Esa provisionalidad es el verdadero motor de la ciencia y del progreso humano.

A través de la historia las personas que consideramos más sabias, normalmente lo que hicieron fue poner en duda formulaciones, saberes y técnicas que una importante proporción de la población ya consideraba como definitivas. Y es esa capacidad de problematizarse lo que explica las grandes revoluciones científicas. Esta filosofía es la que se corresponde con el famoso pensamiento del filósofo griego Sócrates, «sólo sé que no sé nada», fruto de su convencimiento de la necesidad de cuestionarse todas las certidumbres que utilizamos las personas para organizar nuestra vida y actuar. Sin embargo, cuando analizamos los contenidos culturales tal y como se vehiculan a través de los libros de texto, nos encontramos con posicionamientos contrarios a los socráticos: la verdad ya está descubierta, sólo hay que memorizarla. Es muy difícil encontrarse con interrogantes abiertos en las informaciones que reproducen los libros de texto o en los métodos pedagógicos tradicionales basados en lecciones magistrales.

Cuando defendemos una figura docente como «intelectual», y no como «técnico» o «ingeniero», lo que se subraya es la necesidad de una persona con competencias para participar en la construcción del conocimiento y no, exclusivamente, en la memorización, almacenamiento y divulgación de los datos que **otras** personas elaboraron. El profesorado precisa investigar en las parcelas de conocimiento en las que es especialista, pues es también la forma de estar al tanto de los problemas, dilemas y resultados que se generan en su ámbito disciplinar.

Sólo un profesorado culto puede educar personas con gran apertura de mente, con la convicción de que necesitan estar atentas a lo que acontece y se piensa a su alrededor; persuadidas de que es preciso contrastar todas las informaciones y observaciones para asegurarse de que lo que se piensa, se decide y se hace está suficientemente avalado y razonado.

Podemos distinguir tres tipos de personas en función de su nivel de apertura a las ideas ajenas: alienadas, dogmáticas y críticas. Las personas de mente alienada no tienen interés en escuchar los argumentos opuestos o en analizar sus propias creencias y operan sólo siguiendo eslóganes y estereotipos. Se correspondería con lo que C. Wright MILLS (1987, pág. 296) denomina «el hombre de la masa», una persona aprisionada por sus preocupaciones personales, pero que no se da cuenta de su verdadero origen y significado; incapaz

de expresar opiniones diferentes a las de aquellos grupos sociales instalados en situaciones de poder y a los que sigue con los ojos vendados. Por el contrario, las dogmáticas se preocupan de conocer los puntos de vista opuestos, pero sólo con la intención de refutarlos; no son personas abiertas a la posibilidad de admitir imperfecciones o defectos en sus creencias. Sin embargo, las personas con mentalidad crítica están dispuestas a admitir perspectivas y puntos de vista contrarios, puesto que asumen que cualquier sistema de creencias tiene flancos débiles y que pueden subsanarse en la medida en que se confrontan con informaciones y creencias diferentes. El debate pasa a ser considerado como algo imprescindible para formar su opinión y tomar decisiones.

Una figura docente con autoridad intelectual, precisa, asimismo, estar interesada por convertirse entre su alumnado en una autoridad moral.

B) Liderazgo moral del profesorado.

Las profesoras y profesores son parte de una comunidad educativa institucionalizada, considerada de asistencia obligatoria para las nuevas generaciones y, por tanto, con responsabilidades no sólo ante el alumnado y sus familias, sino además ante la sociedad. Es obvio que en sus puestos de trabajo hay una dimensión moral muy importante; ésta es consustancial tanto a las normas de convivencia que se precisan elaborar para facilitar un modelo de organización de la institución que facilite las interacciones humanas y llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, como al cumplimiento de los fines educativos que la sociedad encarga a esta institución.

Las instituciones escolares tienen un compromiso con la educación de las nuevas generaciones. Su finalidad de capacitarlas para poder convivir y participar en la sociedad obliga a la institución escolar a tomar una ingente cantidad de decisiones, lo que, a su vez, implica que las personas que participan en este trabajo se comporten como personas morales. Algo que, aunque es compartido por todo el mundo, no siempre es objeto de reflexión y foco de atención consciente. Las dimensiones morales son visibles en el momento en que se analiza el lenguaje cotidiano en cualquier centro, tanto el que verbaliza el profesorado como el alumnado. Palabras como justicia, respeto, compañerismo, honestidad, paciencia, prudencia, independencia, lealtad, libertad, confianza, comprensión, fortaleza, magnanimidad, gratitud, humildad, humanidad, etc. inundan el ambiente sonoro de cualquier centro.

Cuando hablamos de la necesidad de una figura docente con un liderazgo moral, estamos proponiendo la de un trabajador y trabajadora de la enseñanza consciente de su compromiso con estos valores; que se autoevalúa y está dispuesto a ser evaluado para adecuar sus comportamientos cotidianos en

los centros de enseñanza a esos ideales morales con los que se encuentra explícitamente comprometido.

El ejercicio de la docencia implica también una actitud ante el conocimiento en general, con los contenidos culturales que se seleccionan y trabajan en los centros y aulas escolares. Algo que en estos momentos obliga a ser muy cautelosos, pues «desde hace unos veinte años, el sistema educativo occidental ha entrado en una fase de desintegración acelerada. Sufre una crisis de contenidos: ¿qué se transmite, y qué *debe* transmitirse, y según qué criterios? Es decir: una crisis de «programas» y una crisis de aquello *en vista de lo cual* se definen estos programas. Conoce también una crisis de la relación pedagógica: se ha hundido el tipo tradicional de la autoridad indiscutida, y nuevos tipos –el maestro-compañero, por ejemplo– no alcanzan ni a definirse, ni a imponerse, ni a propagarse» (Cornelius CASTORIADIS, 1998, pág. 21).

Por tanto, al hablar de contenidos culturales estamos obligados a plantearnos y a cuestionarnos la veracidad de los datos con los que se va a entrar en contacto. Este compromiso demanda una figura profesional comprometida con la búsqueda de la verdad, que está obligada a luchar contra el fraude y la mentira; personas con apertura de mente, con una enorme curiosidad por saber.

Pero, como subraya Hugh SOCKETT (1993), aprender es difícil y laborioso y, por consiguiente, se precisa que estas personas tengan valor, coraje, así como interés y paciencia. No olvidemos que la verdad con demasiada frecuencia es socialmente conflictiva y puede ser causa de muchos problemas su defensa en público.

El ejercicio de la docencia en las aulas conlleva, asimismo, el compromiso con una serie de valores, tales como la honestidad, imparcialidad, sinceridad, respeto, solidaridad, confianza, amabilidad, benevolencia, etc. Este tipo de dimensiones de la enseñanza tienen dificultades para convertirse en foco de atención explícita, en la medida en que un lenguaje cargado de numerosos tecnicismos inunda los discursos y proyectos del profesorado. Conceptos y vocablos especializados que, por otra parte, son el ropaje con el que se presentan los modelos más tecnocráticos y positivistas. Así, por ejemplo, hablar de «competencias», «programación», «destrezas», «procedimientos», «constructivismo», «modificación de conducta», «excelencia», «calidad», «diversificación curricular» o de «ACIs (adaptaciones curriculares individuales)», facilita o incluso promueve una concepción del trabajo docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje como un trabajo técnico o ingenieril. Con ello no quiero decir que el compromiso con los valores implique que debemos abandonar todos esos conceptos, pero sí que es necesario ser conscientes de la obligación de tamizar en todo momento cada uno de los términos o conceptos más técnicos que acompañan el discurso y práctica educativa a través del ceda-

zo de los valores con los que cualquier institución educativa democrática debe sentirse comprometida. Tienen que ser estos valores los que se utilicen para evaluar el grado de pertinencia, la validez de tales conceptos y técnicas.

Las dimensiones morales deben también sacarse a la luz a la hora de contemplar el trabajo de los profesores y profesoras como el de una comunidad educativa comprometida con el favorecimiento del desarrollo intelectual, moral, social y físico de los niños y niñas. Este trabajo en el seno de una comunidad educativa va a requerir de una figura docente que sabe trabajar en equipo tanto con sus colegas, como con el alumnado; una persona con un espíritu de colaboración, que se vio y ve obligado a desarrollar capacidades y hábitos de negociación.

Un sistema educativo que prima tanto las individualidades y el papel de las personas especialistas con diferente estatus y prestigio (maestras y maestros generalistas y especialistas, profesorado especialista, psicopedagogos o psicopedagogas, logopedas, asistentes sociales, además de las figuras de dirección e inspección), no es algo que facilite modalidades de trabajo cooperativo. En la mayoría de los centros de enseñanza no existe una tradición de trabajo en equipo entre el profesorado de las distintas asignaturas y de los diferentes niveles educativos. Los temores personales a la hora de ponerse a colaborar son obstáculos que es preciso derribar. Quien más quien menos fue formado en una tradición de trabajo individual y ello generó personas con temor a compartir, con miedo al ridículo y a equivocarse. Es imprescindible que cada docente caiga en la cuenta de los dilemas éticos y morales que son consustanciales a su trabajo. En este sentido, urge tener presente las cuestiones de democracia, equidad y justicia social y estar siempre muy atentos a cómo se manifiestan en las aulas. En un momento histórico en el que la humanidad va aceptando modelos de organización democráticos, va asumiendo que la diversidad es la nota idiosincrásica de la especie humana, los discursos y prácticas escolares tendrán que considerar las implicaciones de estos principios. No se puede ignorar que las discriminaciones del alumnado en las aulas, según su clase social, etnia, nacionalidad, religión, así como su pertenencia a uno u otro sexo, salen a la luz continuamente en todas las investigaciones. Algo que pone de manifiesto que estas dimensiones morales que deben teñir el ambiente escolar dejan mucho que desear.

Conviene tener presente que la democracia no se agota en una forma de gobierno, sino que es un modo de vivir en sociedad y, por consiguiente, afecta a la vida cotidiana de cada ciudadano y ciudadana.

Urge reconocer que la democracia no acostumbra a ser una forma de vida que define la vida cotidiana de muchas escuelas. No lo es en instituciones donde la estructura organizativa todavía es jerárquica. No son sólo los alumnos y alumnas quienes apenas tienen garantizado sus derechos (mas bien, sólo tienen deberes), sino incluso el profesorado se ve en bastantes ocasiones cons-

treñido en el ejercicio de este derecho por las direcciones de los centros docentes y los servicios de inspección. Situación que se ve agravada en el caso de las instituciones escolares privadas, ya que, en la mayoría de los casos, son únicamente sus propietarios quienes imponen idearios y modelos pedagógicos, que tanto el colectivo docente como el alumnado deben acatar.

El liderazgo moral del profesorado necesita ejercerse no sólo en las aulas sino también con las familias del alumnado. En este sentido, es importante aprender a respetar y a ser prudentes en las interacciones con las familias. Hay familias que se quejan de como el profesorado llega a entrometerse en cuestiones personales que no afectan para nada a la tarea educativa que la institución escolar tiene encomendada. Un ejemplo de lo que quiero decir es el caso de algunas entrevistas que tienen algunas profesoras y profesores con las familias de los niños y niñas que acuden por vez primera al colegio, en especial en Educación Infantil y en las que se hacen preguntas acerca de si ese hijo o hija fue o no deseado. Pregunta muy frecuente, creo que por influencia de determinadas divulgaciones de la psicología psicoanalista, pero que no deja de ser una intromisión imprudente e insultante en el ámbito privado de esa pareja. Lo único que le puede interesar a cualquier docente es si esa niña o niño, en el momento presente, es o no querido o aceptado. Preguntas de ese cariz sirven para poner de manifiesto un cierto grado de improvisación y una notable falta de análisis de lo que hacemos desde perspectivas morales.

A modo de síntesis, podríamos decir que, entre los principios éticos que deben guiar el trabajo docente en una institución escolar democrática, cabe resaltar los siguientes:

* *Integridad e imparcialidad intelectual*, especialmente para ser honrados y sinceros en todo lo relacionado con el conocimiento; con los intereses económicos, políticos, sociales e ideológicos que subyacen a su construcción, difusión y utilización. Docentes y estudiantes tienen que defender y garantizar la independencia y libertad de pensamiento. Trabajar desde la sinceridad implica reconocer ante el resto del profesorado y del alumnado la propia falibilidad, las lagunas de conocimiento en los temas que se trabajan.

* *Coraje moral*, entre otras cosas, para defender los intereses de los más desfavorecidos. Valentía para hacer ver otras opciones no dominantes del conocimiento; para tratar de comprender y preocuparse por el alumnado socialmente más desfavorecido, por el grupo que suele generar más conflictos en sus relaciones con otros estudiantes y con el profesorado.

* *Respeto*. Saber discernir y respetar la idiosincrasia, los intereses y opiniones de cada estudiante, de sus familias y de los grupos sociales a los que pertenecen, en particular de aquellos cuya autoestima suele estar más debili-

tada por pertenecer a colectivos sociales infravalorados y explotados. No olvidemos que sobre las diferencias en los rendimientos escolares están los Derechos Humanos, es decir, el derecho a ser igual a los demás, a ser reconocido y respetado, y a no ser humillado, marginado y despreciado. Es este principio una de las razones que exige que el sistema educativo sea laico.

* **Humildad**, para aceptar la crítica, para someter a análisis tanto el trabajo que se desarrolla como las relaciones interpersonales que se establecen. Lo cual implica vivir en un contexto en que la persona goza de reconocimiento, es respetada, valorada y no ve amenazada su autoestima. Algo que, a su vez, garantizará la modestia como rasgo de comportamiento. La persona que se siente amenazada, con frecuencia suele generar comportamientos autoritarios y de superioridad, como mecanismo de compensación.

* **Tolerancia**. Es la consecuencia del reconocimiento de nuestra falibilidad lo que obliga a la tolerancia, a construir una sociedad y, por consiguiente, un clima escolar en el que tiene que ser posible la convivencia entre sujetos partidarios de diferentes concepciones científicas, filosóficas, culturales y religiosas.

* **Confianza** en el alumnado y en sus propias capacidades y posibilidades, lo cual no implica reconocer lagunas y dificultades, pero sabiendo que pueden ser superadas. El efecto Pigmalión es un buen ejemplo de los enormes beneficios de mostrar confianza y optimismo en las aptitudes del alumnado.

* **Responsabilidad** en el cumplimiento de los deberes, ante las elecciones y tareas asumidas. La responsabilidad es consecuencia de la libertad de asociación y participación, así como del compromiso con la democracia y la solidaridad. Respetar los derechos de los demás obliga a actuar con responsabilidad para no generar conductas de discriminación y no coartar sus derechos.

* **Justicia**. Principio que garantiza que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, prestando especial atención al alumnado más desfavorecido social, económica y culturalmente. Lo que obliga a disponer de un conocimiento en profundidad acerca de las personas con las que se trabaja, de las situaciones a juzgar y de sus condicionantes y necesidades. El compromiso con la justicia escolar obliga a prestar atención a los modelos de organización del centro, a las metodologías, recursos didácticos, estrategias de evaluación, así como a las interacciones personales para velar que no existan formas visibles o encubiertas de discriminación en las aulas. Todo fracaso escolar es un síntoma más de un fracaso del modelo social, político, económico, cultural y escolar de la sociedad en la que éste tiene lugar.

* **Sinceridad**. Éste es uno de los fundamentos en el que se sustenta la confianza. Es el valor que caracteriza a las personas responsables y coherentes entre su decir y hacer.

* *Solidaridad*. Principio que obliga a la ayuda mutua tanto del profesorado y el alumnado entre sí, como entre las personas que componen ambos colectivos.

C) Liderazgo pedagógico del profesorado.

Con esta denominación de **liderazgo o autoridad pedagógica**, pretendo referirme a la de una figura docente reflexiva que es capaz de interrogarse acerca de los métodos didácticos, recursos, agrupamientos del alumnado, modalidades de evaluación, etc. que utiliza. O sea, una figura profesional que trabaja buscando explicaciones a las decisiones que toma para promover situaciones de enseñanza y aprendizaje relevantes y significativas. Es interesante en este sentido la distinción que realiza Donald A. SCHÖN (1998) entre «reflexión **sobre** la acción» y «conocimiento **desde** la acción».

El profesorado, como cualquier otro colectivo profesional, cuando trabaja diariamente en las aulas realiza un buen número de tareas sobre las que, en muchas ocasiones, no puede dar explicaciones con facilidad. Todas las personas en muchos momentos hacemos cosas que no sabríamos describir y explicar. Su realización es fruto de un conocimiento tácito, que está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestras rutinas e impresiones respecto a las cosas con las que estamos tratando; es un conocimiento *desde* la acción (Donald A. SCHÖN, 1998, pág. 55). Cualquier profesional en un momento dado identifica fenómenos y situaciones que tiene dificultades para describir y explicar. Es el caso, por ejemplo, del «ojo clínico» de las médicas y médicos, que realizan diagnósticos acertados, pero sin tener una clara consciencia de estar aplicando unas criterios determinados, ni de estar siguiendo unas reglas o procedimientos concretos. También las profesoras y profesores trabajan en muchos momentos de acuerdo con reglas y procedimientos implícitos, que muy a menudo no pueden describir y de los que frecuentemente no acostumbran a ser conscientes ni, por tanto, a ejercer un control sobre ellos. Se trata de una modalidad de conocimiento que, unas veces, está interiorizado, pero del que se fue consciente en otros momentos anteriores. Otras veces, fue aprendido de manera práctica, sin nunca haber llegado a caer en la cuenta de los porqués de aquello que se acostumbra a hacer y que, en ambos casos, quienes lo incorporan a la acción se muestran incapaces de sacarlo a la luz, de hacerlo explícito.

Pero también, todos los profesionales en determinados momentos piensan en las razones de lo que están haciendo; eligen entre diversas formas de solucionar o desarrollar algo, sopesando los pros y los contras antes de tomar decisiones; argumentan los efectos y resultados de sus formas de trabajar. Esta modalidad de trabajo es la que Donald A. SCHÖN etiqueta como «reflexión

sobre la acción». Este tipo de reflexión es a la que recurren las profesoras y profesores para sacar a la luz o cobrar consciencia de comprensiones y explicaciones implícitas en procesos, acciones y juicios que han llegado a construir como resultado de experiencias prácticas repetidas una y otra vez. Esta clase de reflexión sobre la acción es la que también utilizan para contrastar, criticar y adecuar experiencias prácticas y conocimientos elaborados por otras personas y en otros lugares. El trabajo cotidiano en las aulas, la práctica, es el escenario que van a utilizar las profesoras y profesores para poner a prueba sus saberes.

Como destaca Donald A. SCHÖN (1998, pág. 67), «cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio».

Esta modalidad de reflexión **sobre** la acción es consustancial a un puesto de trabajo como el de la docencia, en el que la vida en las aulas es muy compleja, donde las situaciones acostumbran a ser singulares y diversas; cada niño y cada niña es diferente, tiene conocimientos previos, capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y expectativas idiosincrásicas. El profesorado necesita adecuar todo el conocimiento y habilidades de que dispone a la consideración de los problemas individuales de cada estudiante, y siempre tratando de tener en cuenta la relación entre las metas educativas que guían su acción educativa y los medios y recursos que se encuentran a su disposición.

Así, por ejemplo, cuando una profesora se halla ante un estudiante con dificultades para realizar una determinada tarea escolar, lo que hará es tratar de buscar una explicación a esas dificultades y procurará descubrir alguna manera de ayudarle. Para ello necesitará poner a prueba todo el conocimiento y experiencia que en ese momento posee y, en caso de no ser suficiente, tratará de seguir buscando nuevas explicaciones y saberes que puedan serle de utilidad; localizará experiencias de otros docentes que puedan servirle de ayuda, recurrirá a otros profesionales, etc.

No obstante, este proceso reflexivo para ser verdaderamente rico y eficaz es necesario que sea realizado en equipo, recurriendo a debates tanto con sus compañeros y compañeras, como con otros especialistas de otras instituciones educativas. Trabajar de manera cooperativa, compartiendo y ayudándose mutuamente exige caer en la cuenta de los hábitos y la cultura del individua-

lismo en la que fuimos educados y que seguimos viviendo. El trabajo desempeñado de manera individualista acostumbra a estar más obsesionado por el éxito individual y, por tanto, en muchos casos, acaba siendo únicamente una manera de autodefensa de quien lo desarrolla. Lógicamente, es fácil que se pierda de vista que las actividades educativas son siempre un proyecto colectivo, en el que muchas personas y colectivos profesionales diferentes están implicados; que se precisan estrategias de apoyo y refuerzo mutuo, o sea, del trabajo en equipo.

Llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo requiere ser consciente de que las tareas de cada docente precisan estar coordinadas con las de sus colegas. Todo proyecto educativo, tanto en su planificación como en su puesta en acción y evaluación, es más que la suma de lo que hace cada docente de manera individual en su aula.

Cada profesora y profesor necesita tener siempre presente los nexos entre las distintas disciplinas que está trabajando su alumnado; detectar qué estructuras conceptuales, destrezas, procedimientos y valores son más interdependientes, cuáles se están compartiendo, aun sin ser conscientes de ello, y cuáles y cómo es posible coordinar, así como cuándo es factible hacerlo (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2000).

Esta dimensión del trabajo docente de **reflexividad colegiada**, que es imprescindible si se trabaja con proyectos curriculares integrados o interdisciplinares, va también a repercutir positivamente en el favorecimiento de una destreza capital para cualquier sociedad democrática, cual es la de desarrollar capacidades y hábitos de **negociación**. El profesorado, lo mismo que las alumnas y alumnos, a medida que participan en propuestas curriculares en las que se vean obligados a explicar y a pactar, van aprendiendo a debatir, a reflexionar en equipo y a negociar **democráticamente** tareas escolares y modos de llevarlas a cabo. La única manera de formar personas democráticas es haciéndolas partícipes de instituciones escolares con modos de funcionamiento democrático, que les obligan a ejercer modalidades democráticas de trabajo e interacción.

En la medida en que un currículum integrado requiere hacer propuestas de trabajo coherentes, relevantes y con sentido para el alumnado y, por supuesto, para el profesorado, en esa medida se requiere debatir, aclarar y convencerse mutuamente de los objetivos de cualquier tarea escolar que se planifique y proponga; plantear y discutir posibilidades alternativas, etc. Es esta una forma de aprender a moverse en estructuras flexibles, en una sociedad y momento histórico donde también la palabra flexibilidad se convirtió ya en uno de los conceptos seductores de mayor actualidad.

Profesionales con un talante abierto y dialogante y comprometidos con la calidad del sistema escolar es la mejor garantía para la construcción de equi-

pos docentes que asuman que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren del ejercicio de una responsabilidad crítica compartida.

El trabajo de reflexión en equipo se verá facilitado o limitado por las condiciones sociales en las que se desarrolla y, por supuesto, por la manera como cada docente perciba la situación emocionalmente, y por las capacidades de interrelación que se hayan desarrollado. Para colaborar es preciso respetar y apreciar a las personas que componen el equipo docente. La sinceridad que debe reinar en las reuniones del profesorado depende de como cada persona percibe que es apreciada y respetada. Es imprescindible tener presente que en los trabajos en equipo no hay sólo fríos cerebros humanos en acción, desarrollando un trabajo exclusivamente intelectual; por el contrario, toda la persona en su globalidad está implicada. La imagen que cada profesora y profesor tiene de sí mismo es presentada y expuesta en público. Este proceso puede ser visto por cualquier ser humano como una situación de amenaza de su autoconcepto y autoestima; hay probabilidades de que sea puesto en cuestión. Es lógico que la mayoría del profesorado sienta miedo en momentos en los que su valía y capacidades profesionales y humanas son mostradas ante los demás colegas. Estos temores son más fuertes en quienes como docentes no tienen experiencia en el trabajo en equipo y, por tanto, no están seguros de que sus compañeros y compañeras se encuentran ante problemas en las aulas semejantes a los suyos. Conviene estar atentos a los excesos de ansiedad, nerviosismo, depresión o inestabilidad emocional de quienes forman parte del equipo docente y constituyen un grupo de reflexión sobre lo que acontece en las aulas y en el centro escolar (Marion DADDS, 1993).

No podemos olvidar que estamos viviendo en momentos históricos en los que el profesorado percibe que todo el mundo lo tiene en su punto de mira; no sólo eso, sino que su trabajo no acostumbra a estar valorado y reconocido. Profesoras y profesores son también conscientes de que su formación tuvo muchas lagunas, por lo que tiene miedo a estar equivocado y, en especial, a que los demás detecten lagunas formativas en su comportamiento como docente; percibe como una amenaza a su autoconcepto que el resto de la sociedad e incluso sus colegas lleguen a enterarse de que tiene problemas en las aulas. Algo que funcionaría como una especie de «pobreza intelectual vergonzante». Si uno ya sabe que tiene lagunas, lo que hay que hacer es disimularlas, para que el resto del colectivo docente no le culpabilice. No podemos olvidar cómo los discursos conservadores en la última década vienen trabajando en una línea de culpabilizar a las propias víctimas y desviando las miradas de las obligaciones de la Administración. Las responsabilidades del gobierno e incluso de los programas de formación del profesorado de las Universidades se

invisibilizan y cada docente aparece en solitario ante las familias, como el único responsable de todas las disfunciones del sistema educativo. Este ocultamiento de las responsabilidades del Estado lo que logra es que el profesorado, a su vez, trate de tapar y disimular cualquier problema o necesidad que sienta, para evitar que el resto del mundo le culpabilice todavía más. Una notable «cultura de la apariencia» se instala en el sistema educativo y, de este modo, el único personaje con una clara responsabilidad en todo lo referido al fracaso escolar es el alumno o la alumna.

Incluso no es raro que los déficits formativos el profesorado percibe en su práctica educativa acaben conformando un cierto «complejo de superioridad» frente a las familias, algo que, a su vez, como explica el psicoanálisis de Alfred ADLER, no sería sino la manifestación de un introyectado sentimiento de inferioridad. La culpabilización de las familias y, por supuesto, del alumnado que realizan muchos profesores y profesoras no cabe descartarla como consecuencia de este proceso.

Toda situación en la que las personas se ven sometidas a riesgos obliga a llegar a acuerdos que garanticen el derecho a la intimidad y a desarrollar procedimientos para crear un clima de confianza y proteger a cada profesor y profesora de posibles usos indebidos de los datos comprometedores y de las informaciones, del tipo que sean, que se produzcan en estas situaciones de trabajo.

D) Algunas dificultades de las que ser conscientes.

Esta «*autoritas*» cultural, moral y pedagógica con los que concebimos la figura docente tiene muchos impedimentos para hacerse realidad. Las estructuras institucionales configuran y limitan la acción, al tiempo que configuran el pensamiento del profesorado en relación a lo que se puede hacer en las aulas y centros de enseñanza.

Lógicamente, muchas de las dificultades que el profesorado manifiesta, una y otra vez, para llevar a cabo sus tareas educativas son el fruto de condiciones estructurales que enmarcan y condicionan las posibilidades de este tipo de autoridad o liderazgo, tal y como lo venimos definiendo (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2006). Hay una serie de condiciones que facilitan la mejora de la calidad del sistema educativo y con las que todo el profesorado, familias y colectivos sociales progresistas deben comprometerse para reivindicar. Entre ellas cabe señalar las siguientes:

1. Exigir un proceso formativo más completo, en el que se preste mucha más atención a las dimensiones culturales y científicas relacionadas con las temáticas que se tratan en las aulas. Es imprescindible elevar el nivel cultural

del profesorado y, además, mejorar la profundidad y rigor de su formación pedagógica, psicológica y sociológica.

2. Reclamar condiciones laborales adecuadas para desarrollar el trabajo escolar.

2.1. Es imprescindible que la ratio profesorado-estudiantes permita prestar atención a cada niño y niña; lógicamente una ratio elevada, que vaya más allá de 20 estudiantes por aula, es un gran obstáculo de cara a promover procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

2.2. Si realmente se quiere promover un modelo de docente reflexivo otra cuestión importante a considerar es la existencia en la jornada laboral de tiempo y espacios en el centro para que el profesorado pueda realizar el trabajo de planificación seguimiento y coordinación de los proyectos curriculares en los que está implicado.

2.3. Los centros escolares y las aulas deben estar bien contruidos, con espacios adecuados y, principalmente, con buenas dotaciones: bibliotecas generales y de aula, bibliotecas con recursos para la formación y actualización docente, laboratorios, ordenadores con software adecuado y acceso a buenos portales informativos y experienciales, patios de juego, etc.

2.4. Se necesita profesorado de apoyo, de manera especial en aquellos centros con estudiantes que pertenecen a grupos sociales desfavorecidos y marginados.

3. Todo profesor y profesora necesita facilidades para acceder a libros, revistas, periódicos, asistir a congresos y reuniones científicas y profesionales.

4. Asimismo, es indispensable una política educativa y una legislación que potencie esta concepción de la figura docente. Una política educativa en la que el profesorado perciba que la sociedad tienen confianza en su trabajo, algo que no se capta en muchos aspectos de las reformas educativas de las últimas décadas en las que lo que subyace es una filosofía de mayor control y desprofesionalización del colectivo de profesoras y profesores; reformas en las que, en la práctica, se llegaron a incrementar de manera notable los niveles de burocratización del sistema escolar.

Pero además este tipo de condicionantes, no debemos olvidar que el sistema escolar está atravesado por intereses no coincidentes de distintos grupos sociales e incluso instancias administrativas que no asumen esta filosofía educativa. Antes bien, procuran impedirla. Además tampoco quiero aparentar que propongo para profesores y profesoras a personas perfectas, sin intereses propios, una especie de misioneros de la educación. Lo que promuevo es una línea de acción profesional, una filosofía y metas hacia las que encaminarse, com-

prendiendo que es una tarea muy difícil y llena de contradicciones, pero que en la medida en que ocupen nuestro pensamiento, en el grado en que asumamos algunos de los rasgos hasta aquí presentados en esa medida tendremos más facilidad para comenzar el camino en esa dirección.

Es muy difícil pensar en el sistema educativo como la panacea para acabar con todas las modalidades de opresión y de marginación de una sociedad o de una determinada comunidad, pero esos ideales son imposibles sin una buena red de centros de enseñanza y sin un profesorado bien formado y motivado.

Bibliografía

- APPLE, Michael W. (1998). **Política cultural y educación**. Madrid. Morata.
- APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (Comps.) (1997). **Escuelas democráticas**. Madrid. Morata.
- BOURDIEU, Pierre (1989). **La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps**. Paris. Éditions de Minuit.
- BRUNER, Jerome (1997). **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Visor.
- CASTORIADIS, Cornelius (1998). **El ascenso de la insignificancia**. Madrid. Cátedra.
- CONNELL, Robert W. (1997). **Escuelas y justicia social**. Madrid Morata.
- DADDS, Marion (1993). «The Feeling of Thinking in Professional Self-study». **Educational Action Research**. Vol. 1, n.º 2, págs. 287-303.
- FLORES D'ARCAIS, Paolo (1996). «Hannah Arendt. Una actualidad anacrónica». **Claves de Razón Práctica**, n.º 65 (Septiembre), págs. 56-61.
- GIDDENS, Anthony (1996). **Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales**. Madrid. Cátedra.
- GUTMANN, Amy (1987). **Democratic Education**. Princeton. Princeton University Press.
- HERRNSTEIN, Richard J. y MURRAY, Charles (1994): **The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life**. New York. The Free Press.
- JACKSON, Philip W. (1996). **La vida en las aulas**. Madrid. Morata - Fundación Paideia, 4ª ed.
- MILLS, C. Wright (1987). **La élite del poder**. México. Fondo de Cultura Económica, 9ª reimpr.
- SCHÖN, Donald A. (1998). **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona. Paidós.
- SOCKETT, Hugh (1993). **The Moral Base for Teacher Professionalism**. New York. Teachers College Press.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2006). **La desmotivación del profesorado**. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2005) **El currículum oculto**. Madrid. Morata, 8ª ed.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000) **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**. Madrid. Morata, 4ª ed.
- TOURAINÉ, Alain (1993). **Crítica de la modernidad**. Madrid. Temas de Hoy.