

# Potencia Autoridad y disciplina en el aula

D. Eduardo López López  
Universidad Complutense de Madrid-UCM





## Esquema

Introducción

- I El problema de base: Qué es educación
  - 1.1. Términos afines a educación
  - 1.2. ¿Qué concluye la investigación educativa?
- II Qué es lo que ha sucedido
  - 2.1. Cambios en el contexto social y cultural
  - 2.2. Cambios en la familia
- III Repercusiones de este clima en la Educación
- IV Apuntando soluciones
  - 4.1. Las familias:
    - La Educación Familiar
    - Relaciones Familia-Centro
  - 4.2. Las instancias escolares

Conclusión

## Introducción

Mucho, muchísimo me hubiese gustado no participar en este acto, al menos como ponente, porque eso implicaría que mi colega y en tiempos compañero de Facultad en la UCM, José Manuel Esteve Zarazaga, Pepe, estaría aquí en mi lugar, con todo lo que eso significaría de ausencia de sobresaltos sobre su persona. Además, tal como le indiqué al Sr. Presidente cuando me formuló la in-

vitación, el profesor Esteve, dada su trayectoria, es una de las personas más indicadas para hablar del tema.

Acepté la invitación. Y estaréis de acuerdo conmigo en que hay decisiones de las cuales uno se arrepiente casi al instante de haberse comprometido. Sin embargo, no me voy a lamentar del compromiso adquirido libremente y quiero ver los aspectos positivos del estar aquí, en Pamplona, ciudad muy visitada y poco conocida por mí. La ubicación del aeropuerto y la carretera de Madrid no han contribuido a conocer Pamplona, a pesar de ser muchas las veces que he venido a la Universidad de Navarra ya como profesor ya como miembro de tribunales de tesis doctorales o simplemente como asistente a actos académicos.

Muchas dudas he tenido -menos mal que ha sido corto el espacio de tiempo de preparación- sobre la ruta a seguir, aunque siempre me surgía el interrogante: ¿qué puedo enseñar a los asistentes?; ¿qué pueden aprender de mí que ya no sepan?; ¿en qué puedo serles útil? Hacia la mitad del tiempo de preparación empecé a ver algo claro el camino y tomé decisiones. Pensé, y estoy seguro de ello, que a experiencia sobre clima en los centros y en las aulas no os supero; vuestro nivel de documentación sobre el tema de la autoridad y disciplina en las aulas sin duda que es mucho mayor que el mío. ¿Entonces? He querido no perder mi identidad de académico y deseo contribuir desde dicha identidad, volviendo la vista a los que considero orígenes del problema de la crisis de autoridad y de disciplina en los centros y en las aulas para encontrar vías de solución a medio y largo plazo.

Por ello, he pensado -y es el esquema que voy a seguir- que podría ser de utilidad el intentar responder a una serie de inquietudes, que están en la base del problema:

La primera, por estar en la raíz, alude a **qué es educación**, porque, teniendo esa idea clara, muchas de las cuestiones pueden llevar camino de resolverse.

Sin embargo, se constata que conseguir educar es realmente costoso en la actualidad y, en ocasiones, imposible. Por tanto, ¿cuáles son las **circunstancias que dificultan** la educación en la actualidad?

A continuación se analiza cómo una situación, a la que se ha llegado, de descenso en la estima hacia la autoridad y práctica de la disciplina, consistente en verse dificultada la educación en los centros en particular y fuera de ellos en general, se ha dejado traslucir para bien y para mal en **textos legales y normativa** de funcionamiento de los centros.

Finalmente, mi exposición finalizará apuntando algunas **soluciones** que derivan de lo dicho.

## I. Educación, autoridad y disciplina

Desde el inicio adelanto la tesis que va a ser el resumen de mi exposición, esto es, que no puede haber educación ni en la familia, ni en los centros y ni en las aulas sin autoridad y disciplina. Esto viene exigido por el mismo concepto de educación, que refrendan tanto la concepción pedagógica multiseccular alrededor de dicho concepto y el significado etimológico de términos afines, como la misma investigación educativa de tipo experimental.

En primer término, ¿qué es educación? Para responder a la pregunta acudí a aquella definición de **educación**, que aprendí de un gran maestro, siendo estudiante en la UCM. Educación, decía García Hoz (1968<sup>1</sup>, 23), es el "**perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas**". Así de sencillo. Perfeccionamiento, decía, que deben llevar a cabo dos instituciones educadoras, primero la familia, por ser la titular del derecho a la educación de sus hijos, y después la escuela. Perfeccionamiento (del verbo *perficio*<sup>1</sup>) o, como otros lo llaman, *acción de mejora*, es hacer completamente, acabar, perfeccionar las facultades o capacidades específicamente humanas. Son muy ilustrativos los significados que los autores suelen dar a la palabra **educación**. Son significados que contribuyen a enriquecer el quehacer de la educación:

- Unos hacen derivarla de **educare**. Si fuera ésta la raíz de donde procede educación, significaría criar, cuidar, alimentar. Este significado implicaría una carencia en el ser humano por la que otro le proporciona el sustento, primero material y después inmaterial. Educar significa "conducir", en un sentido más preciso, que será tanto como llevar a un ser humano de un estado a otro, de una situación a otra más perfecta. Educar es una actividad transitiva, en la que alguien ordinariamente necesita a otro para llegar a las metas que se van proponiendo.
- Sin embargo, existe o se quiere derivar una significación adicional, que es expresiva de uno de los sentidos más genuinos de su identidad. Si derivara de **educere (educio, -is, -ere, -uxi, -uctum)** significaría extraer, sacar de dentro el hombre en ciernes y más noble que en cada ser humano existe.

Cualquiera de las significaciones es válida y así lo afirman los expertos. Vienen a decir que educación es alimentar, criar, conducir –sobre todo en las primeras etapas del desarrollo– porque no en vano, como se verá, alumno viene de **alere** (verbo **alo**), que significa **alimentar**, en este caso del alumno, alimentado. Pero también significa, y me gusta el significado, extraer, como una partera que extrae el ser humano más noble que se encuentra dentro de uno mismo.

---

<sup>1</sup> Los términos analizados en su mayoría serán extractados de su origen latino, tomando como fuente el **Nuevo diccionario latino-español etimológico**, cuyo autor es Raimundo de Miguel. Esta obra data de 1897 (11ª edición corregida y aumentada) y está publicada (2000) en edición facsímil por Visor Libros, Madrid.

Es tan rico el significado de educación que de ella derivan los más significativos términos pedagógicos. Está en su significado la obediencia y la disciplina; el estudio y el aprendizaje; el respeto y la autoridad; el esfuerzo y la exigencia; el alumno y el profesor; y otros muchos más. Ellos no se entenderían si no tuvieran detrás una concepción de la educación. Por ello, uno de los orígenes de la desorientación de donde procede el deficiente respeto a la autoridad y una acusada ausencia de disciplina en el centro escolar radica en el desconocimiento de los orígenes y tradición de siglos alrededor del enseñar y el aprender, esto es, alrededor de la educación.

Pero si la tradición y los términos significativos asociados a la esencia de la educación apoyan la tesis de que sin autoridad y sin disciplina no puede darse la educación, esta misma tesis se sostiene acudiendo a la investigación educativa, la cual de un modo reiterado confirma que para que de una enseñanza se consigan las metas que se proponen, entre otras cosas, es preciso que la institución escolar y, no se olvide, la familia se apoyen en la dirección de la potenciación de una persona que tiene autoridad y que el alumno acepte la práctica de unas normas -disciplina- que conducen a la consecución de metas expresas y objetivos declarados.

De esto se va a hablar a continuación, del significado original etimológico de los términos que apoyan la idea de educación que queda apuntada y de las conclusiones a que ha llegado la investigación educativa, que va en idéntica dirección.

### 1.1. Términos afines a educación

Es sumamente sugerente el identificar el significado etimológico de las palabras, significado que de un modo u otro da idea de una concepción, en este caso, de educación. Como trataré de demostrar, es muy estrecha y necesaria la relación entre educación y muchos de los términos pedagógicos, que de ella derivan. Con ello no se hace sino seguir con la tradición de Universidad que ya en 1930 Ortega defendía en su discurso sobre *Misión de la Universidad*, sin remontarnos a los *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* o *La Idea de una Universidad*, que pronunció en 1859 el Cardenal J. H. Newman (Cfr. López López, 2006, en prensa).

Uno de los términos que figuran en el título de mi intervención alude a "**autoridad**". Aunque ha sido asociada a una significación negativa y desechable, muy próxima a autoritarismo –aspecto éste que se analizará más adelante, sin embargo proviene del latín *-auctoritas-*, que es una cualidad o potencia, que deriva del verbo **augeo**, cuyo infinitivo es "*augere*", esto es, "aumentar", "crecer". El participio –**auctum-**, significa *aumentado*. Por consiguiente, la "**auc-toritas**" es la cualidad o capacidad de hacer crecer, de aumentar o hacer aumentar a otros. Es decir, tiene un sentido transitivo, positivo, de orientación hacia los de-

más. De ningún modo significa imposición como con demasiada frecuencia se proclama.

Este significado tendrá suma importancia, por cuanto muchos de los tópicos alrededor de la ruptura de barreras en la relación docente, que han conducido a la pérdida de autoridad, de respeto y de disciplina en las aulas, han pasado por una confusión sobre el significado del término autoridad. Esta es, más bien que imposición, una cualidad transitiva de la persona por la cual ésta ayuda a otras a ser más, a crecer, a aumentar en el saber, en su personalidad, en su libertad, ... Es evidente en autoridad el sustrato de contribución al perfeccionamiento de otros seres humanos.

Ha sido más bien otro término asociado a autoridad, el de **potestas**, el que puede haber sido la raíz del problema. Potestas, de **possum**, significa *poder*, tener poder, fuerza, capacidad de imposición. Es sobre todo en el campo del derecho, y en concreto en el derecho romano, donde se ha contrapuesto entre *auctoritas*, que es el saber socialmente reconocido y la *potestas*, que es el poder socialmente reconocido. En el campo de la educación es interesante la relación que se establece entre **saber** –auctoritas- y **poder** –potestas-, que radican de modo respectivo en el entendimiento y la voluntad. Entre ambas se dan algunas interferencias habiendo consistido la principal función de la autoridad en servir de límite a la potestad. Es curiosamente, ahora, cuando la autoridad no está socialmente reconocida, de tal modo que incluso se la denigra, cuando pienso que se pretende recurrir a la potestad para poder imponer la autoridad en orden a respetarla. De potestas deriva el mal entendimiento de la autoridad, cuando aquella es imposición.

Existe una virtud, que es consecuente con la autoridad, la **obediencia**. Hablar en estos tiempos de obediencia resulta un tanto atrevido, anacrónico, de mal gusto, fuera de contexto. Pero si nos fijamos en su significación, obedecer viene de **ob audire** (del verbo *audio*), que significa dar oídos a alguno, escucharle, seguir sus consejos. Porque si la autoridad es una cualidad de una persona reconocida, es lógico que -en este caso, aplicado al maestro- se sigan sus consejos y se preste atención a lo que dice. Es decir, la obediencia es una condición para que pueda darse educación.

El saber socialmente reconocido lo posee el **profesor** -de *profiteor*-, que significa declarar, proponer, ofrecer ayuda, ofrecerse como colaborador, que complementa la otra vía de acceso al saber, el **descubrimiento**. Se ha dicho que profesor es el que **propone**. Aún recuerdo aquellas distinciones en tiempos de la Facultad alrededor del verbo **poner**. Un profesor en unas ocasiones **ex**-pone, **pro**-pone en otras, **dis**-pone a veces; nunca **im**-pone. Cuando una persona **ex**-pone es que ama la libertad del alumno; incluso oferta alternativas (**dis**pone). Cuando en otras **propone**, recurriendo a argumentos a favor de alguna posición, es que tiene convicciones que traslada a sus alumnos, a los que intenta mejorar,

perfeccionar. Es evidente que la educación es axiológica y el profesor es una persona con convicciones. Pero la educación nunca impone.

La lista de términos afines sería larguísima. Fijémonos en **maestro**. Viene del latín *magister*, derivado de *magis* (más). Tal como nos previene el origen latino de la palabra, tanto en los oficios nobles –magistratura– como en los plebeyos –magistro–, está presente el concepto *magis*, –más–, oficios que representan el nivel más alto en su respectivo estamento. Sí sería dudoso que se pudiera afirmar que maestro es –del mismo modo a auctoritas– aquel que hace a otro más, sin embargo, lleva el significado de excelencia social, aspecto éste en el que no está de más insistir en la actualidad al menos en nuestra sociedad, en la que la profesión de maestro no está contemplada entre las de mayor rango en el estamento social del “plebeyo”. Su opuesto es *minister*, de *minus* (menos). Por tanto, dicese “maestro” de una persona u obra de mérito relevante entre las de su clase. Es la persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o que tiene título para hacerlo.

Esta idea es congruente con las conclusiones de Pisa 2003 (OCDE, 2004) y con los excelentes resultados que Finlandia ha obtenido, donde el profesor está socialmente muy reconocido. Cuando se constata el descenso del nivel de rendimiento o competencia verbal y matemática en los alumnos españoles en comparación con los de otros países, según han evidenciado los últimos Informes Pisa 2000 y 2003 (Véase López López, 2006), los países que mejor puntúan son aquéllos en los que, entre otros factores, existe esfuerzo en los alumnos, respeto a los profesores, cualificación y dignificación de la profesión docente, y acción conjunta con la familia.

Pero sigamos. Al lado del profesor se encuentra el **alumno**. Etimológicamente del latín *alumnus*, es la persona criada por otra, dado que viene de un antiguo participio, de *al?re*, que significa alimentar. Por tanto, el alumno es la persona criada o educada desde su niñez por alguno. Es cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela donde estudia. Inherente a alumno es ser discípulo, término que tiene idéntica raíz que disciplina.

¿Qué significa **disciplina**? Significa enseñanza, educación. Existe una familia léxica alrededor de “disciplina”, de “disciplina”, que procede de “discipulus”, que deriva del verbo “disco” (o “discere”), **aprender**. Por tanto, “discipulus” es *el que aprende*, persona que aprende una doctrina, ciencia o arte bajo la dirección de un maestro; y “disciplina” es *lo que se aprende* conforme a ciertas reglas. Sin duda que una parte del título de mi intervención –la disciplina en el aula– no se refiere a este significado de la palabra disciplina. Disciplina en la actualidad se entiende como instrucciones e incluso poder coactivo en orden a un comportamiento considerado deseable. Es decir, se ha tenido que acudir a un medio externo de disciplina para poder adquirir la disciplina académica e incluso interna de la persona, que es objeto de aprendizaje. Se habla de discipli-



na como una cualidad personal que se caracteriza por seguir un orden prefijado, conforme a reglas, para alcanzar una meta, en este caso académica, e incluso roza con exigencia.

Todos los significados se concatenan. Si disciplina viene de *discere* –aprender-, ¿qué significa **aprender**? Es conveniente recordar que aprendizaje viene de **apprehendere**, infinitivo latino que significa prender, asir, agarrar, apoderarse de, conquistar. Y estudio viene de **studeo**, que significa afanarse, esforzarse. En este caso es adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. En cualquier caso, actividad, esfuerzo.

Y ¿qué significa **esfuerzo**? Si esfuerzo alude a empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades, vigor, brío, valor, este significado conlleva el prefijo **es**, que probablemente signifique obtener desde dentro, sacar fuerzas. Esto es esfuerzo, que se relacionaría por contra con la **motivación**, una de las grandes coartadas de los alumnos que achacan a la baja capacidad motivadora de los profesores (motivación extrínseca) su baja o nula capacidad de exigencia (motivación intrínseca) –“como no me motiva”-. Sin embargo y por el contrario, con demasiada frecuencia los profesores constatan en los alumnos la baja o nula capacidad de autoexigencia –“si por más que le motivo, no quiere aprender”-. Es la voluntad, que se la ha querido sustituir por la motivación; es decir, delegar en otros lo que es responsabilidad personal.

Otro término relacionado –y es preciso ir finalizando este apartado- con la autoridad y disciplina es el de **respeto**, que viene de **re-spectum** (**re** y **sp/ielcio**), que significa volverse a mirar hacia y especialmente tomar en consideración, pensar en, contar con. Implica una actitud de valoración, de consideración hacia el otro. Me permito hacer una digresión respecto a **tolerancia** (Cfr. López López, 2005), que es un término en boca de la mayoría, que se la proclama como la gran meta educativa a conseguir. Se la suele presentar socialmente como una cualidad socialmente positiva cuando en realidad es un pacto de no agresión, basado en la incomprensión: El “¿quiere usted que le respete o que le tolere?” ilustra muy bien la diferencia entre ambos términos. No en vano el término “tolerancia” surgió como fórmula para poner fin a las guerras de religión entre católicos y protestantes franceses –hugonotes- entre 1562 a 1598 y en general en las naciones europeas sumidas en guerras de religión entre católicos y protestantes. Estos pidieron a los católicos tolerancia, después de haberse matado cruelmente durante más de tres décadas. Por tanto, respeto es mucho más, es una actitud de valoración positiva del otro, mientras que con tolerancia uno se sitúa en una posición de pacto de no agresión, de mero soportar.

Por tanto, respeto, en las aulas, mutuo, entre profesor y alumno, que implica que el profesor puede enseñar algo valioso, digno de ser considerado –**re/specto**- de nuevo. Es una buena estrategia de convivencia -pienso que podremos hablar de ello- que el alumno y el profesor se exijan mutuamente respeto.

Es decir, como resumen de este apartado pienso que hay algunas ideas que es preciso destacar y que representan el fundamento del pensamiento de los siglos de cultura y educación que hemos disfrutado y sientan las bases de la convivencia en las aulas. En algo pienso que nos hemos equivocado si no vamos en la dirección por la que han ido nuestros mayores, que sabían muy bien qué era educación. ¿Qué podemos **concluir**?

- 1) Si educación es acción de perfeccionamiento, es evidente que se tienen en mente algunas metas nobles, que uno –el maestro- las propone y alguien –alumno- las asume. Esto implica que en educación debe existir una meta axiológica, no cualquiera es válida, a la que tender, que no está al alcance de cualquiera que no la persiga.
- 2) Esto implica que entre profesor y alumno hay una relación asimétrica, jerárquica, de desiguales, ... Uno tiene la autoridad del saber, que se presta a acercárselo a otros, los alumnos, que tienen el derecho y la obligación de aprender. Uno es profesor, otro es alumno. La filosofía del "maestro compañero", a la que durante mucho tiempo muchas personas han estado suscritas y aun hoy muchos no están dispuestos a renunciar, no se sostiene y ha demostrado unas perniciosas consecuencias para los alumnos y para los profesores, los cuales ambos, siendo iguales en dignidad, sin embargo, son diferentes en sus funciones y nunca idénticos. Me viene a la mente aquel título de un libro **-same, different, equal-** de Rose Mary Salomone (2003), hablando de otro tema, las relaciones entre personas de diferente sexo. Somos iguales en dignidad, derechos y varias cosas más; pero somos diferentes. Lo mismo que les ocurre a los profesores y alumnos.
- 3) Para que esta acción de perfeccionamiento entre desiguales se pueda realizar son precisas algunas condiciones o requisitos: Respeto, autoridad, incluso potestas, si fuera preciso, disciplina, exigencia, esfuerzo, ... Lo que quiero decir es que tanto el sistema, como la familia, como los profesores debemos exigir al alumno para que logre los objetivos; pero es el alumno quien de un modo indelegable tiene la responsabilidad individual e intransferible de lograrlos mediante el estudio, que conduce al aprendizaje.

No es indiferente a estos requisitos de cara al aprendizaje el ambiente en que se dé. Es decir, el ambiente sereno, centrado en la tarea de enseñanza del profesor y de aprendizaje del alumno es básico para que éste pueda darse. Leyendo con frecuencia la prensa se asiste a un clamor en demanda de la devolución del respeto y autoridad hacia el profesor.

### 1.2. ¿Qué concluye la investigación educativa?

No es intención mía el detenerme en este apartado, pero no está de más resaltar algunas ideas que me parecen dignas de ser tenidas en cuenta para per-



seguir y alcanzar un buen clima en los centros y aulas y, por tanto, el respeto a la autoridad y la práctica de la disciplina.

Dado que la acción educativa pretende la mejora del rendimiento de los alumnos y de otras variables, como el cambio de actitudes, la educación moral, la socialización, ... ¿qué peso representa en dicha mejora el ambiente del centro y del aula? ¿Son coincidentes la investigación y la concepción reflejada anteriormente al analizar los términos afines en su procedencia etimológica latina? Sin duda que sí.

Después de consultar los planteamientos y hallazgos más relevantes relacionados con estos temas, he llegado a la conclusión de que los investigadores han estudiado los temas de autoridad, disciplina y términos afines, ordinariamente vinculados a factores de clima en su relación con la **eficacia escolar**. Es decir, los han estudiado vinculados al clima que los provoca: Más que insistir en la creación de un clima de respeto a la autoridad y dominio de la disciplina en un centro y aula –que se pueden promover– se viene a decir que la autoridad y la disciplina son una consecuencia del clima creado en el centro y aula.

En una revisión de síntesis realizada recientemente (Cfr. Murillo, 2004) se han identificado hasta diez factores de eficacia de un centro, entre los cuales destaco el trabajo en equipo y metas compartidas, el liderazgo educativo, el clima escolar y de aula, altas expectativas, organización del aula, seguimiento y evaluación, compromiso e implicación de la comunidad educativa. Sin embargo, dado el caudal de información sobre conclusiones a las que ha llegado la investigación educativa y los matices alrededor de dichas conclusiones, me ha parecido que era bueno ser parsimonioso en las propuestas para tener una visión global del problema.

Por ello, para ser claro y sintético, me ha parecido que la vía más segura ha consistido en conocer cuáles han sido las aportaciones de la investigación educativa sobre algunas características relevantes de las escuelas eficaces, extraídas de la evidencia experimental, según se resumen por la Asociación para las Escuelas Eficaces (Cfr. <http://www.mes.org>). Por *escuelas eficaces* se entiende aqué-

llas que hacen que los alumnos consigan niveles altos y equitativos de aprendizaje; esto es, aquéllas en las que se espera que todos los chicos, sean cuales fueren sus características (chico/chica, pobre/rico, blanco/negro, ...), conseguirán aprender al menos los conocimientos, conceptos y destrezas esenciales para tener éxito en los niveles siguientes los años posteriores. De tal modo esto es así que, cuando el proceso de mejora de la escuela se basa en los principios de la eficacia de dichas escuelas, se mejora la proporción de estudiantes que alcanzan la excelencia académica o al menos se mantiene idéntica.

¿Cuáles son los correlatos de una escuela eficaz? Los que se mencionan a continuación son los que crean ese ambiente, que hace que la autoridad y la disciplina se impongan por sí solas. Y está demostrado de un modo reiterado que son éstas en bloque, sin que falte ninguna, las adecuadas condiciones o características para crear un clima de centro que está asociado con un aprendizaje del estudiante claramente mejor. Me permito un inciso para resaltar la importancia de estas tesis e ideas para servir de base de inspiración a la filosofía de un centro, para regular la convivencia dentro de ellos. Se destacan las siguientes:

- 1) En una escuela eficaz hay una clara definición de las **metas y objetivos**. En una escuela eficaz hay unas metas u objetivos claros, a través de los cuales el cuerpo docente comparte una misma idea y compromiso con las metas de enseñanza, con las prioridades, con los procedimientos de evaluación y cómo rendir cuentas de su acción. El cuerpo docente acepta su responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos en cuanto a las metas curriculares esenciales de la escuela.
- 2) En una escuela eficaz existen altas **expectativas de éxito**. El cuerpo docente cree/demuestra que todos los estudiantes pueden obtener dominio del contenido esencial y de las destrezas escolares. El staff también cree en su capacidad de ayudar a todos a que consigan tal dominio.
- 3) En una escuela eficaz el director actúa como **líder** de la enseñanza. Es decir, el director de un modo efectivo y persistente comunica los objetivos de la enseñanza al cuerpo docente, a los padres y a los estudiantes. Además, comprende y aplica las características de la efectividad instructiva en la gestión del programa instructivo.
- 4) En una escuela eficaz se **evalúa frecuentemente** el progreso académico del estudiante. Para ello se recurre a una gran variedad de procedimientos de evaluación. Y los resultados de las evaluaciones son usados para mejorar tanto el rendimiento individual del estudiante como también para mejorar el programa de enseñanza. Esto se encuentra en la mejor de las tradiciones pedagógicas.
- 5) En la escuela eficaz los maestros dan **oportunidad para aprender** y para que el estudiante esté centrado en la tarea. Asignan una cantidad signifi-

cativa de tiempo del aula a la enseñanza del contenido y destrezas esenciales; mientras los estudiantes están comprometidos un alto porcentaje de este tiempo en actividades con toda la clase o grupo grande, las cuales están dirigidas por el maestro y con un aprendizaje planificado.

- 6) En la escuela eficaz hay una atmósfera ordenada, dirigida a metas, segura. Esta atmósfera está libre de amenaza de perjuicio o daño físico. El clima de la escuela no es opresivo y es conducente hacia la enseñanza y el aprendizaje.
- 7) Relaciones escuela-hogar. En una escuela eficaz los padres comprenden y apoyan el objetivo básico de la escuela; en ella a los padres se les da la oportunidad de desempeñar un papel importante en la ayuda a la escuela para que consiga tal meta.

Se ha citado al director. Con insistencia los expertos hablan del papel que desempeña en la conducción a la consecución de las metas de la enseñanza. Benjamin (1991), tras hacer una revisión de estudios, resume en siete elementos los rasgos que tienen los directivos de las escuelas eficaces:

- Toman iniciativas para identificar y articular metas y prioridades en sus escuelas; hacen funcionar sus centros en vez de dejarlos moverse por la fuerza de la costumbre.
- Se conciben a sí mismos y a su personal como responsables de los logros de los estudiantes en habilidades básicas.
- Comprenden los programas educativos por dentro y por fuera. Son líderes educativos más que líderes administrativos. Su prioridad es la educación y así se lo transmiten a su personal.
- Están claramente presentes en las aulas y pasillos del centro.
- Se preocupan más por los avances académicos del centro que por las relaciones humanas con los miembros de su personal.
- Intentan seleccionar cuidadosamente a los miembros de su personal. Presionan a los profesores incompetentes y encuentran medios para recompensar a los profesores sobresalientes.
- Crean una tónica de expectativas altas, tanto para los estudiantes como para el personal.

Me permito un inciso, destacando algunas **características** que van asociadas al liderazgo de un director, las cuales han sido identificadas por la investigación educativa. Dicho liderazgo ha de ser compartido con el Claustro; ha de ser estable, la cual tendría relación con la reinstauración del cuerpo de directores de centros; fuerte, lo que implica selección y sustitución adecuadas de docentes, orientación de los disidentes y resolución de conflictos, seguimiento frecuente y personal de las actividades escolares, dedicación de tiempo y energía

a acciones de mejora escolar, apoyo a los profesores, etc.; y ha de ser finalmente de apoyo a los docentes.

Evidentemente, esto que parece obvio en la formulación es complicado y complejo en la puesta en práctica. Tendría implicaciones muy amplias en la política general educativa, en la de los centros, en la de las aulas e incluso en las familias. Hay una característica que las buenas síntesis, las síntesis que tienen en cuenta una visión global del problema, siempre mencionan e incluyen; me refiero a la **implicación de la familia**. Incluyo algunas conclusiones que la investigación educativa de un modo reiterado ha confirmado:

- Los niños se benefician escolarmente cuando sus padres y profesores se comunican entre sí en ambas direcciones.
- El aprendizaje aumenta cuando los centros escolares animan a los padres a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos.
- Dado que las familias varían en sus relaciones con los centros escolares, éstos tienen que utilizar diferentes estrategias para implicar a todas las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Esto del ambiente de aprendizaje es tan básico que algunos autores lo han señalado dentro de las tres condiciones de un buen aprendizaje. Tan es así que, al estudiar los efectos del agrupamiento según el sexo en las escuelas, los argumentos explicativos de la superioridad del rendimiento de las clases de un solo sexo, un experto mundial sobre el tema, Cornelius Riordan, resumía en 12 puntos (Cfr. Riordan, 1999, 2001) las razones por las cuales señala como contribuyentes a que en centros de un solo sexo se provoque un mayor rendimiento, especialmente si son de chicas y en entornos socialmente desfavorecidos. Viene a afirmar (Riordan, 1999; Salomone, 1999, p. 284; 2003) que en los centros de chicas:

- Existe un mayor grado de orden y control en los centros;
- Se proporcionan unos modelos que conducen a un role más orientado al éxito académico;
- Se prima una elección en las relaciones orientada a lo académico entre padres y estudiantes;
- Existe una mejor organización de la escuela, consistente en unas relaciones más positivas entre los maestros, padres y estudiantes, las cuales conducen a un valor compartido de la comunidad, que potencia lo académico y la igualdad;
- La organización de la enseñanza es mejor. Es decir, se proporciona una enseñanza y aprendizaje activos.

Si esto es así, es comprensible que los beneficios no se produzcan en aquellos entornos en los cuales el ambiente de aprendizaje no es el más adecuado para aprender. Bryk, Lee y Holland (1994, 239), al hablar de este tema del agrupamiento según el sexo, lo apuntan claramente: "Parece más probable (...) que

las escuelas de un solo sexo produzcan no solo ambientes positivos para el aprendizaje sino también ambientes positivos para la enseñanza”.

En resumen, si por sí solo un ambiente adecuado no es garantía de buen aprendizaje, sin embargo sin un buen ambiente no hay aprendizaje.

## II. Qué es lo que ha sucedido

Acaba de verse que asociado a educación, a la buena educación se encuentran términos que indican orden, secuencia, método, regla, ambiente centrado en el aprendizaje, esfuerzo, jerarquía, enriquecimiento de unos, tradición de otros, obediencia, autoridad, ... los cuales nos dicen que la educación es acción de perfeccionamiento de lo más específico que tenemos, como seres humanos. Y acabamos de ver también que sin autoridad y disciplina no puede darse aprendizaje. Sin embargo, vamos a ver que algo ha ocurrido por lo cual eso ya no es así, no está siendo así. ¿Qué es lo que ha sucedido?

Puede servir de introducción a este apartado el citar un reciente estudio en el que se incluye la opinión de una muestra representativa (N = 2100) de profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid sobre las que ellos consideran causas del incremento de la violencia en los centros educativos (Cfr. <http://www.anpe.es/>). Se citan solamente las causas más relevantes.

Causas del incremento de la violencia	Porcentaje (%)
• El abandono de la tarea educativa por parte de los padres	74
• La violencia en la sociedad	66
• La crisis de valores	65
• La falta de recursos para imponer la disciplina en los centros	62
• La proliferación de modelos sociales violentos en los medios	58
• La violencia en el seno de las familias	35

Las respuestas son sumamente elocuentes. Se van a comentar algunos aspectos.

### 2.1. Cambios en el contexto social y cultural

La práctica totalidad de los autores coinciden en el diagnóstico de que las tradicionales figuras de autoridad no reciben ya un respeto incondicional. No lo reciben ni los docentes, ni los padres; pero tampoco otras autoridades tradicionales, como policiales, religiosas, militares, médicas, políticas... Revisando varias páginas en la Red se constata una preocupación por el problema; y hay espe-

cialistas que han lanzado la voz de alarma y tratado de interpretar muchos de estos fenómenos.

Los docentes **añoran**, los que disfrutaron de una situación similar, una autoridad que sea acatada de forma natural, como una cosa normal, sin tener que sentirse continuamente retados; una autoridad que inspire un trato deferente, aunque no por ello distante; un ambiente en el que los estudiantes se sienten en sus mesas, preparen sus materiales, guarden silencio cuando llega el profesor y se mantengan atentos; y, cuando alguno no lo consiga, al menos que simule que lo está haciendo.

Los docentes piden que los alumnos no deterioren el mobiliario escolar, ni agredan verbal ni físicamente, especialmente a los adultos; que si incumplen alguna de estas reglas, incluida la de permanecer en silencio, asuman las consecuencias que se les impongan aunque, como es inevitable, sientan con frecuencia que la sanción es en parte injusta; demandan que los estudiantes y sus padres no se enfrenten, indignados, a los profesores ni al equipo directivo. Quieren que, aunque no les llamen de **usted**, los alumnos no se dirijan a ellos con el mismo lenguaje que emplean con sus iguales. El problema no es que estas peticiones no puedan resultar razonables, sino que pretenden que esto ocurra de manera automática, porque "así debería ser", sin tener en cuenta los cambios culturales recientes, y sin adaptar sus medidas a la realidad actual.

Si las tradicionales figuras de autoridad no reciben ya un respeto incondicional, ¿qué ha contribuido a ello? ¿Qué ha sucedido para que las cosas hayan cambiado? Son varias las vías por las que se ha introducido ese ambiente de tolerancia contra la autoridad.

El pediatra Aldo Naouri (2005) entronca la crisis entre padres e hijos con la realidad política sobre la que se construyó Europa en la mitad del siglo XX. Afirma que los países desarrollados estaban aún muy marcados por las dictaduras y no estaba bien visto todo lo que sonara a autoridad porque era equiparable a autoritarismo. Con este panorama, las futuras generaciones de hombres y mujeres llegaron a ser padres con la teoría de ser tolerantes con los hijos. Las consecuencias –afirma– fueron catastróficas, pues el actual modelo educativo no ha mejorado las relaciones familiares ni ha creado individuos más responsables y felices; por el contrario, los niños dan muestras de angustia desde edades tempranas al tiempo que tienen conductas más egoístas.

Contribuyen a ese ambiente contra la autoridad los mismos **adultos**. Quienes se quejan de falta de respeto, son quienes, sin ningún pudor, cuestionan a las propias autoridades delante de los jóvenes, incumpliendo sus indicaciones cuando se juzga conveniente y se puede hacer. Sólo acatan las decisiones de los que tienen poder sancionador – y aún así ello no excluye quejas y reclamaciones-, o han ganado el respeto por sus acciones. Igual que lo hacen muchos de los chicos.



Además, hace dos o tres décadas, muchos jóvenes **profesores**, animados –se está hablando de España- por el espíritu de la transición, fueron los que insistieron en derribar dos clásicos símbolos de autoridad, las tarimas y el tratamiento de “usted”. Dos elementos que por cierto, algunos centros se están planteando restaurar. El primero por su carácter práctico, ya que resuelve problemas de tipo óptico y acústico, y el segundo para ayudar a los jóvenes de hoy a diferenciar los papeles de cada cual, aunque todavía determinados docentes se resisten a utilizar sanciones, si es que pueden, para hacer cumplir las normas.

El mencionado fenómeno de crecernos ante la autoridad se produce en todas las **clases sociales**, no es un problema de estratificación social. Sin embargo, quizá es más evidente en las personas de nivel social bajo. En el estudio PISA 2003 (OCDE, 2004) se demuestra que los centros con mayores problemas de disciplina son los que reciben población de entornos socioeconómicos más desfavorecidos. Más en concreto, muchos padres de bajo nivel sociocultural, antiguos fracasados escolares de la EGB, que no olvidan humillaciones y castigos sufridos, parecen atacar al profesorado casi tanto desde ese recuerdo como desde sus desacuerdos actuales.

Pero es que, además, los adolescentes reciben una presión adicional de los **medios de comunicación**, los cuales les transmiten continuamente no el valor de la obediencia, sino el de la rebeldía; no el del esfuerzo, sino el del placer inmediato y el éxito, entendido como ser famoso a base de provocar escándalo; no el del diálogo sosegado sino el de la desautorización del contrario; no la veneración por la madurez y la sabiduría, sino por el riesgo, las decisiones impulsivas, la apariencia y la cultura juvenil. Y todo ello aderezado con atractivas imágenes en color, música moderna y actores de moda.

Para completar esta composición de lugar, recordemos que no sólo no ven a su alrededor que el incondicional **respeto a la autoridad** sea algo deseable, sino que además ellos **no lo han experimentado en casa**. Gran parte de los padres de los adolescentes actuales rechazan cualquier tipo de disciplina como medio para educarles, imbuidos del espíritu antiautoritario y de teorías psicológicas en gran parte ya desfasadas. Encontramos muchos padres cuyo mayor deseo es convertirse en amigos de sus hijos, sin ser conscientes de que antes que otra cosa son padres y que se comporten como padres es lo que sus hijos esperan.

Aunque los padres y profesores lo pretendan, las condiciones del ambiente no favorecen la creación de un clima de respeto a la autoridad y disciplina. Es más, incluso las familias que consideran que disciplinar a sus hijos es parte de su labor, se encuentran sin herramientas para hacerlo, dado que la sociedad proscribe el castigo físico y la agresión verbal, que son las medidas educativas que conoció la generación anterior, pero nadie les ha enseñado vías alternativas. De hecho, tanto los padres como los profesores de series y telenovelas

–posibles modelos mediáticos- parecen encontrarse tan desorientados como los de carne y hueso.

En resumen, los comportamientos derivados en gran medida de unas convicciones que hundían sus raíces en una moral religiosa o en una ética cívica han perdido en la actualidad su soporte doctrinal y en consecuencia muchas personas y demasiados estamentos sociales se han visto contagiados por la decadencia de la influencia de tales soportes.

## 2.2. Cambios en la familia

Cuando se hurga en el problema y se quiere ir más allá de las meras apariencias, se suele abocar casi siempre a la familia como el origen de la mayoría de los problemas. En este campo, como en otros, es preciso insistir en la importancia que tiene la familia. Me permito señalar una laguna grave en la Ley Orgánica de Educación-LOE, la de no proclamar en el Preámbulo de la Ley que existen dos instituciones educadoras, la familia y la escuela. Es la familia la titular del derecho a la educación de los hijos y aquella sin la cual la escuela difícilmente podrá cumplir con su tarea, como de un modo reiterado la investigación y la experiencia diaria confirman.

Se suele citar a Coleman (Coleman et al., 1966), quien en su Informe Sobre la Igualdad de Oportunidades Educativas concluye que alrededor de una tercera parte de la varianza o diferencias en el rendimiento de los estudiantes viene explicada por factores asociados al ámbito familiar, mientras que alrededor de un 15 % viene a explicarla la otra institución educadora, la escuela. De ahí que sea desacertado el no implicarla en la solución de los problemas, en concreto de los de indisciplina en los centros y aulas.

Por ello, es preciso preguntarnos: ¿Cómo educamos a nuestros hijos?

Analicemos algunos –pocos- datos y su raíz. A día de hoy, el 15% de las denuncias por violencia en el hogar que se presentan en Barcelona las presentan padres maltratados por sus hijos<sup>2</sup>. En un año (2005), constata la Fiscalía General del Estado, el número de hijos maltratadores aumentó en un 28 %, mientras que los expedientes abiertos por esta causa se han cuadruplicado. La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción concluye que el 8 % de los padres se sienten agredidos.

Un juez de menores de Granada afirma que son los chavales de clase media alta quienes se convierten en los sheriffs de la casa. O se hace lo que dicen ellos o automáticamente convierten el hogar en un infierno. Es gente con dinero; niños que tienen de todo, pero que, coincidiendo con la adolescencia, pro-

---

<sup>2</sup> Véase La Vanguardia, 05/06/2005.

blemas de estudios o dificultades de pareja de sus padres se convierten en auténticos maltratadores con chantajes, amenazas y coacciones hacia ellos.

Los Tribunales de Menores comienzan a conocer el perfil de los niños y jóvenes que pasan por allí denunciados por maltratos físicos a sus progenitores, aunque la madre es quien recibe casi en exclusiva la mayoría de los golpes. Los tipos caben diferenciarse en:

- **Hedonistas-Nihilistas**, cuyo principio es «primero yo y luego yo». Utilizan la casa como hotel (los fines de semana los pasan fuera), entienden que la obligación de los padres es alimentarles, lavarles la ropa, dejarles vivir y subvencionarles todas sus necesidades o, mejor dicho, demandas.
- Los hay que son **patológicos**, por causas diversas, p.e. por una relación amor-odio entre madre e hijo.
- Otro determinante es la **dependencia de la droga**, que impele al menor a robar en casa desde dinero para comprar sustancias.
- **Violencia aprendida** como **aprendizaje vicario** desde la observación, ya sea porque el padre (por ejemplo, alcohólico) también pega a la madre para conseguir su líquido; o como efecto boomerang por haber sufrido con anterioridad el maltrato en su propio cuerpo, la incontinencia pulsional de padres sin equilibrio ni pautas educativas coherentes y estables; cuando su edad y físico lo permiten «imponen su ley» como la han interiorizado. Se aprecian bastantes casos en hijos de padres separados, bien porque el proceso ha resultado muy dañino para los hijos o porque el padre en el régimen de visitas encanalla al hijo contra la otra parte (que es la madre de su hijo).

En la actualidad los padres y las madres están en el banquillo. Acusados de todos los males, cuando no son ellos mismos los que se culpan, tratan sin embargo de cumplir con su papel de padre y de madre lo mejor posible. No tienen otra opción, porque las nuevas generaciones le pedirán cuentas de ello. En un intento de eximirse de la culpabilidad que sienten, se ponen al servicio absoluto de sus hijos.

Están proliferando obras de autores<sup>3</sup> con perfiles de psiquiatras, defensores del menor, expertos en criminología, pediatras, entre otros, que hablan del síndrome del emperador, del pequeño dictador, del tirano, ... asociado a padres permisivos. Entresaco algunos párrafos más o menos textuales de estos libros.

El profesor de la Universidad de Valencia y especialista en criminología, **Vicente Garrido**, alerta de que los jóvenes han perdido, de forma general, el de-

---

<sup>3</sup> Nauri, Aldo (2005). Padres permisivos, hijos tiranos, Barcelona: Ediciones B, 336 págs. Urra Portillo, Javier (2006). El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas, Madrid: La Esfera de los Libros S.L., 512 págs. Garrido, Vicente (2005). Los hijos tiranos, Barcelona: Ariel, 200 págs.

sarrollo del 'compromiso moral' y del 'sentimiento de culpa', algo que produce unos efectos 'catastróficos' en aquéllos que tienen dificultades para un buen aprendizaje de los principios morales, pudiendo convertirlos en personas violentas y maltratadoras.

**Nouri** afirma que hay que trabajar otro tipo de valores, pues hemos pasado de la familia autoritaria a la democrática, que en la toma de decisiones pretende llegar a un consenso familiar cuando resulta obvio que los niños en muchas cuestiones pueden tener voz, pero no voto. Sin embargo, nos encontramos frente a niños hiperregalados e hiperprotegidos. Chavales con muy baja resistencia a la frustración y que se mueven en la cultura de la inmediatez: 'quiero esto y lo quiero ya'.

La falta de "compromiso moral" y el "sentimiento de culpa" de los jóvenes tiene efectos "catastróficos" en aquéllos que tienen dificultades para un buen aprendizaje de los principios morales y puede convertirlos en personas violentas y maltratadoras. Se trata de niños que no han desarrollado las emociones morales, como el sacrificio, la compasión, la empatía o la piedad, y por tanto no tienen sentimiento de culpa. El "gran error" de esta sociedad ha sido pensar que la conciencia y la culpa "no eran importantes" y haberlas sustituido por el "respeto a las leyes y tolerancia".

Una persona se convierte en un tirano cruel cuando no está acostumbrado a que se le contradiga, cuando tiene la facultad de poder infligir un castigo severo a aquél que osa oponérsele. En la sociedad actual, con un nivel de comodidades y de disfrute instantáneo de muchos placeres que hace sólo unos años hubiera sido difícil de creer, muchos niños y jóvenes desafían a sus padres de modo sorprendente, les insultan y amenazan, e incluso llegan a golpearlos salvajemente... cuando no, llanamente, a asesinarlos.

En España estamos ahora abriendo los ojos ante los hijos que asaltan a sus padres, y no lo queremos creer. Pensamos más bien que es un hecho aislado o pasajero. Pero estos chicos, que se creen con derecho a exigir y lograr sea como sea lo que se les antoja, cuando lleguen a la edad adulta serán hombres y mujeres violentos, agresores de sus parejas y acosadores de sus compañeros de trabajo, cuando no fracasados sociales o delincuentes consolidados. Es el precio que tenemos que pagar por no haber previsto que un egocentrismo tan absoluto impide el desarrollo pleno de las emociones morales como la empatía, la compasión y la responsabilidad. Alguien así se cree por encima de la "plebe", con derecho a levantar o bajar su dedo ante el trato que merecen los demás. Es el **síndrome del emperador**.

Si la familia y la sociedad son hedonistas y permisivas con los pequeños; si válida la perspectiva profundamente egocéntrica que tienen los niños, ¿cómo los centros y los profesores ante ese ambiente podrán hacer mucho, aunque quieran, si otras instancias, en especial la familia, no colabora? La familia ha hecho de-

jación de su responsabilidad a la vez que desautoriza a los profesores. Valgan algunos datos.

Me ha llamado enormemente la atención –no porque esté en desacuerdo– que la mayor parte de los sindicatos de la enseñanza de la Comunidad de Madrid formulen dentro de un Foro por la Convivencia<sup>4</sup> contra la violencia escolar la afirmación de que “a veces, el enemigo del maestro es la familia”. Me decía no hace mucho en Santander una profesora del claustro del Centro que una madre había acudido a ella para que dijera y convenciera al niño a no ver la TV por la noche, a que leyera y se acostara pronto. Y el presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid a la pregunta en un diario<sup>5</sup> “¿A los maestros se les respeta?” responde lo siguiente: “Yo nunca le diré a un hijo ‘tu padre es un impresentable’, pero el padre sí se lo dice al maestro delante del crío”.

Termino con un dato que estos días, leyendo sobre estos temas, he podido recoger y que me ha dado que pensar. La noticia parte de las consecuencias que puede tener la existencia de millones de hijos únicos chinos. Dicen que el futuro del planeta estará marcado por la llegada al poder de toda una generación de **hijos únicos chinos** que muestran una baja tolerancia a la frustración. De momento, en nuestro presente comienzan a proliferar de forma preocupante los cuervos que no tienen ningún empacho en picar la mano que les da de comer.

Como dice Nouri, el problema de los hijos únicos es que al no tener hermanos, pueden ser insaciables si no hay quien les corte todas sus exigencias. Cuando hay hermanos existe cierto grado de frustración, que es necesario para construir la personalidad. Lanza un slogan: **Hay que saber decir: ¡no!**

### III. Repercusiones en la Educación

Este ambiente de bajo nivel de exigencia en las realizaciones, de cierto grado de adulación a los hijos y alumnos desde la infancia a la juventud, mezclado con una confusa identidad de la escuela y una crisis de valores en la sociedad han conducido a dificultar las relaciones en los centros y en las aulas. Este clima se ha reflejado en la diversa normativa que emana de diferentes niveles tanto nacional, como autonómico como institucional, incluidas las instituciones de Educación Superior.

Permitaseme una digresión. En el **Estatuto del Estudiante de la UCM**, de 11 páginas que contiene el texto, el aspecto que mayor peso tiene desde el punto de vista cuantitativo, es el dedicado a los **derechos del es-**

---

<sup>4</sup> Véase La Razón, 31 de mayo de 2006, p. 57.

<sup>5</sup> La Razón, 5 de junio de 2006, p. 43.

**tudiante**, que ocupan desde la página 2 a la 9. El capítulo de **deberes** ocupa alrededor de las dos terceras partes de la misma página 9. Se habla de derechos de participación, enseñanza de calidad, tutoría, participación en el control de calidad de la enseñanza, de una evaluación justa, asistencia social, asociación, reunión, y reclamación y queja.

Leyendo las leyes educativas recientes, de los últimos lustros en España, se tiene la impresión de que se ha perdido aquella idea de educación de que hablaba al principio y se ha sido acorde con la mentalidad social reinante. Y ha sido la Ley Orgánica General del Sistema Educativo-**Logse** la Ley en la cual se ha fijado el inicio formal de esa línea de confluencia con la mentalidad social reinante. Muchos especialistas y un amplísimo sector del profesorado achacan a ella el haber contribuido –el problema no es simple- a fomentar, por una parte, un ambiente de baja exigencia, de escaso compromiso en la tarea, un clima escolar disruptivo, actitudes indisciplinadas y hasta violentas, y exacerbación de los derechos por parte de los estudiantes, junto a una escasa motivación y autoestima en los profesores, por otra, que son los factores a los que algún autor (López Rupérez, 2006) ha atribuido el bajo rendimiento, que es el factor que ordinariamente dispara las alarmas.

Se ha hablado de algunos elementos de dicha Ley que han contribuido a la creación de un clima de violencia hacia, y entre, compañeros e incluso hacia profesores, al menos de falta de respeto.

- Se ha dicho que la mezcla de alumnos de distintas edades, de edades tan diversas, propicia la violencia de los mayores hacia los pequeños.
- Se ha insistido en que la obligación de permanecer en los mismos centros y estudiar unos mismos contenidos propicia el que algunos alumnos simplemente no quieran estudiar o no quieran estudiar unas materias para las cuales tienen un bajo interés.
- Y se ha repetido que la promoción automática del alumno, o al menos con pocos filtros, de un curso a otro, propicia la privación al profesor de recurrir a mecanismos de disuasión de determinadas conductas y de proponer al alumno modelos ejemplarizantes basados en el esfuerzo y el sacrificio.
- La autoridad del profesor queda muy mermada por limitar en gran medida la posibilidad de aplicar correctivos, al menos de modo inmediato, quedando diferidas las decisiones, que tienen que pasar por organismos burocrático-administrativos para su ejecución.

A estos factores se añaden una insuficiente autonomía de gestión de los centros y una deficiente implicación de las familias en la educación de sus hijos.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación-**Loce** significó un intento, eso sí, tibio, de rectificación de dicha tendencia, tal como con ocasión de un debate con la Secretaria General del MEC tuvo oportunidad de decirle. Se devolvía a los

profesores y a la dirección la autoridad, se potenciaba la exigencia mediante la elevación de los estándares en la superación de asignaturas y de cursos, se recurría a evaluaciones externas al sistema educativo en momentos críticos, ...

En la exposición de motivos se hablaba de "la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo". Pero esta Ley no tuvo oportunidad de llevarse a cabo y probar sus efectos. Entre los principios de calidad (principio f) se hablaba de la "consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo". Y entre los objetivos de la educación primaria se hablaba de "desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha".

¿Qué ha hecho la Ley Orgánica de Educación-**LOE**? En un diario de tirada nacional me pidieron opinar sobre la LOE el día siguiente a su aprobación en el Congreso de los Diputados. Entre otras cosas, me preguntaba dónde estaba en la Ley una alusión explícita a la familia como institución educadora y necesaria colaboradora de la escuela. Aparte derechos de los padres, que era preciso respetar, la acción familiar es sustancialmente condicionadora de las posibilidades de acción de la escuela. Ha de implicarse en el proyecto de educación de sus hijos, ya que sin su colaboración difícilmente la escuela conseguirá sus objetivos, según la investigación educativa confirma en todos los Informes nacionales e internacionales.

Esta Ley, que entre otras medidas fija bajos listones de rendimiento para superar una materia y da paso de curso sin la debida preparación para aprendizajes posteriores, ignora que el mejor predictor del rendimiento posterior es el rendimiento previo, según confirma reiteradamente la investigación educativa. Esto es, si un alumno emprende el estudio de una nueva materia habiendo superado indebidamente la anterior, sin duda terminará rindiendo peor en las siguientes.

Priva al profesor de la posibilidad de exigir al alumno, lo que implica pérdida de autoridad. Sin ella no habrá clima para el aprendizaje ni en las aulas ni en los centros. Las políticas tendentes a no frenar la indisciplina, la falta de respeto, los delitos crecientes en los centros y a potenciar decisiones asamblearias de los alumnos dificultan gravemente el aprendizaje.

Si seguimos así, me preguntaba, ¿se corregirá esa línea progresivamente descendente del rendimiento lector y matemático de nuestros alumnos en comparación con los de otros países, según han evidenciado los últimos Informes Pisa 2000 y 2003? Los países que mejor puntúan son aquéllos en los que, entre otros factores, existe esfuerzo en los alumnos, respeto a los profesores, cualificación y dignificación de la profesión docente, y acción conjunta con la fa-

milia. López Rupérez (2006) advierte de una filosofía del "facilismo" y un descenso de los niveles en esta Ley.

Como resumen, se puede afirmar que lo que se viene contemplando es que las leyes educativas no reflejan sino el ambiente generalizado de falta de autoridad y de exigencia que se encuentra en el entorno social. Pero la educación es otra cosa.

#### IV. Apuntando soluciones

Si se quisiera llevar el problema de la violencia en las aulas y centros a sus orígenes en la explicación, sería necesario preguntarse si aquella es de origen genético-biológico o más bien es de tipo ambiental, aprendido. ¿Es esta tendencia innata o adquirida? Existe algún autor que habla del origen o "equipaje genético", sobre todo –digo yo- en los casos más extremos de violencia hacia sus progenitores. Vicente Garrido (2005) defiende que en el caso de niños de educación permisiva ellos no romperían el tabú de la violencia hacia sus padres. Por tanto, tiene que existir –dice- algo más que un mero aprendizaje; tiene que existir una tendencia o "dotación biológica que dificulta la percepción de las emociones morales". Sin embargo, lo que la herencia por sí sola no puede explicar es el incremento del porcentaje de casos.

Una vez más probablemente estemos ante un problema de interacción genético-ambiental, al menos en los casos más graves. Cuando hay ciertas tendencias innatas y se da un entorno que favorece su desarrollo, sobre todo a partir de la presentación atractiva de ciertos modelos sociales, probablemente surjan esas tendencias disruptivas, agresivas y violentas.

No parece posible recuperar por decreto el respeto incondicional y la obediencia que en décadas anteriores sólo por el hecho de ser el director o el profesor se prestaba, puesto que se trata de una cuestión cultural. Han sido varios los lustros que se han recorrido en la dirección de la degradación de la autoridad y sin duda se van a necesitar varios años para revertir esta situación, pero es preciso ser conscientes de que es reversible.

De cualquier forma, la cuestión no se puede radicar en una sola fuente de problema ni de solución sino que en ella convergen, además de factores personales, los familiares, los sociales y los escolares. Sin embargo, me permito apuntar algunas líneas generales de actuación, muchas de las cuales derivan de la evidencia de la experiencia y de la investigación educativa, que la confirma. Apuntaré a dos instancias, en primer término a la familia, porque en ella en gran medida radica el problema y su solución. Es evidente que la escuela no puede hacer una parte al menos de la labor de los padres y que, sin embargo, ha ido delegando en aquella, sabiendo que es tan fuerte su influjo que la familia puede contribuir a construir o a destruir lo que en la escuela se enseñe. En segun-



do lugar se acudiría a las instancias escolares, incluyendo en ellas las autoridades educativas a nivel nacional y autonómico, los centros y los profesores.

#### 4.1. Las familias

Los planteamientos psicoanalíticos sobre el trauma infantil que se llevaron al extremo en los años 60 y 70 siguen guiando la educación de muchos, sin tener en cuenta que estudios más recientes desmienten tales tesis y demuestran que las estrategias de educación familiar con mejores resultados son las que combinan, por una parte, afecto y comunicación, con firmeza en la exigencia del cumplimiento de las reglas, por otra.

De las acciones educativas que se apuntan a partir del medio familiar, existen unas que son internas a las familias, y que se producen y ejecutan dentro del ámbito familiar; otras, que nos pueden en este momento interesar más -aunque las más importantes son las primeras-, son las que ponen en relación las familias con los centros escolares. Por ello, quiero incluir las conclusiones de la investigación educativa, obtenidas de multitud de estudios y que se presentan en forma de síntesis, apoyándome en Sam Redding<sup>6</sup>:

#### 1. La Educación Familiar

- 1) **El currículum del hogar:** Los patrones identificables de la vida familiar contribuyen a desarrollar la habilidad del niño para aprender en el centro escolar. Las prácticas se agrupan bajo tres rótulos:
- 2) **La Relación Padres-Hijos:** Los niños que se benefician de las relaciones padres-hijos cuentan con un lenguaje rico y están basadas en el apoyo emocional. He aquí a continuación algunas de las **prácticas:** Conversaciones diarias sobre hechos cotidianos. Expresiones de afecto. Comentarios en familia sobre libros, noticias del periódico, revistas, programas de televisión. Visitas en familia o con miembros de la familia a bibliotecas, museos, zoos, lugares históricos, actividades culturales. Estímulo para emplear nuevas palabras y para ampliar el vocabulario.
- 3) **La Rutina de la Vida Familiar:** Los niños rinden más en el ámbito escolar cuando los padres les proporcionan límites predecibles para sus vidas, estimulan un uso productivo del tiempo, y propician experiencias de aprendizaje como algo habitual en la vida familiar. Estas son algunas **prácticas:** Marcar un tiempo de estudio en casa. Rutinas diarias que incluyen tiempo para comer, dormir, jugar, trabajar, estudiar y

---

<sup>6</sup> Esta Guía se ha distribuido entre los profesionales de los Ministerios de Educación de 140 países.

leer. Tener un lugar tranquilo para estudiar y leer. Interés de la familia en hobbies, juegos, y actividades con valor educativo.

- 4) **Expectativas Familiares y Control:** Los padres marcan metas para sus hijos, y éstas determinan lo que los niños consideran importante.

Estas son algunas **prácticas:** Dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura sobre ver televisión y actividades de ocio. Expectativas de puntualidad. Expectativas de los padres de que los hijos harán las cosas lo mejor que puedan. Preocupación por el uso correcto y apropiado del lenguaje. Control de los padres sobre el grupo de amigos de sus hijos. Control y análisis de los programas de televisión junto a los hijos. Conocimiento de los padres de los progresos del hijo en la escuela y de su crecimiento personal.

- 5) **Tareas escolares en casa:** Los alumnos aprenden mejor cuando estas tareas son cotidianas, calificadas, devueltas pronto y utilizadas fundamentalmente para trabajar materia presentada previamente en el aula por el profesor.

## 2. Relaciones Familia-Centro

- 1) **Comunicación Centro Escolar-Familia:** Los niños se benefician cuando sus padres y profesores se comunican entre sí en ambas direcciones.
- 2) **Implicación de los Padres:** La implicación de los padres incluye acciones con sus hijos, con padres de otros niños y con el centro escolar.
- 3) **Formación de Padres:** Los programas que enseñan a los padres a mejorar el ambiente familiar en modos que benefician el aprendizaje de los niños toman una variedad de formas y pueden producir resultados importantes.
- 4) **Relación Familia-Centro Escolar:** Dado que las familias varían en sus relaciones con los centros escolares, éstos tienen que utilizar diferentes estrategias para implicar a todas las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- 5) **Familias y Comunidades:** Cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, se incrementa el capital social; los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; y los padres comparten pautas, normas y experiencias de crianza.

Dado que las familias varían en sus relaciones con los centros escolares, éstos tienen que utilizar diferentes **estrategias para implicar a todas las familias** en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Sam Redding incluye algunas concretas:

Habla de preparar una agenda de Entrevistas entre Padres-Profesores-Alumnos; de la redacción de boletines informativos del profesor que se pueden utilizar en ambas direcciones, esto es, desde los profesores a los padres y de éstos a los profesores; de la redacción del periódico escolar en

el que los padres pueden intervenir con artículos; de la impresión de un bloc de tarjetas de felicitación para que los profesores envíen a los padres notas de reconocimiento por logros o conductas específicas de los niños; designar cierto tiempo para encuentros en que los profesores estén disponibles para los padres; establecer una cadena telefónica padre-a-padre en cada aula para que se les pueda contactar en poco tiempo; animar a los padres a usar un buzón de sugerencias del centro. Y publicar las sugerencias en el periódico escolar; colocar un tablón de anuncios específico para padres en la entrada principal del centro; hacer un informe semanal para llevar a casa que incluya lo que están aprendiendo los niños en el centro; redactar una libreta donde los alumnos anoten las tareas diarias (y donde quizás también registren las calificaciones que obtienen) es útil para mantener a los alumnos al tanto de sus logros, pidiendo a los padres que revisen, pongan fecha y firmen esta libreta, y cuando el profesor la examina rutinariamente, se establece un buen vínculo de comunicación entre alumno-profesor-padres.

De este modo se evitaría aquella acusación de los sindicatos madrileños de la enseñanza de que "a veces, el enemigo del maestro es la familia". Los padres y los profesores deben ir en la misma dirección.

#### 4.2. Las instancias escolares

Decía más arriba que cuando los investigadores han estudiado los temas de autoridad, disciplina y términos afines, ordinariamente los han vinculado a factores de clima ligados a *eficacia escolar*. No los han estudiado, al menos a nivel masivo, como tales, sino vinculados al clima que los provoca. Es decir, más que insistir en la creación de respeto a la autoridad y dominio de la disciplina en un centro y aula –que se pueden promover–, se viene a decir que el respeto a la autoridad y la disciplina son una consecuencia del clima creado en el centro y aula. Por tanto, no se considera lo más efectivo el crear asignaturas como "Educación para la convivencia", ni el impartir charlas sobre el tema o examinarse de lo que significa respetar al profesor. Son precisas más bien decisiones que contribuyan a la creación de un ambiente de trabajo, respeto, disciplina y autoridad.

Entre dichas acciones se encuentran aquéllas que las **administraciones** pueden y deben tomar para devolver la convivencia y la disciplina a los centros, y el respeto a los profesores. Aparte de las normas punitivas que en casos extremos haya que aplicar, y que no se deben de excluir, se puede pensar en primer lugar en una acción de carácter general, acorde con el epígrafe anterior sobre la familia, y no es otra que la de potenciar las políticas de familia y compensar su deterioro.

Las administraciones deben dictar **normas** de diverso rango en las que se formulen criterios claros de trabajo en la escuela. Estas se han de extender a com-

paginar, si es que se quiere seguir por ese camino, la coexistencia de alumnos de muy diversas edades con la no potenciación de las agresiones; a hacer compatible, si es que se quiere seguir por esa vía, la obligación de permanecer en los mismos centros y estudiar unos mismos contenidos con el hecho de que algunos alumnos no quieren estudiar unas materias para las cuales tienen un bajo interés; a elevar los niveles de superación de las materias y de promoción del alumno de un curso a otro, porque si no se proponen modelos ejemplarizantes basados en el esfuerzo y el sacrificio, se creará un ambiente que degrada a la larga la convivencia.

Es preciso hacer de la mejora de los resultados escolares la primera prioridad, potenciar los valores del estudio y del esfuerzo personal, promover una ordenación del sistema educativo flexible pero exigente, privilegiar los contenidos y los métodos de enseñanza, avanzar en la autonomía de los centros, profesionalizar la dirección y reforzar la evaluación.

Los **Centros** se tienen que embarcar en una serie de actuaciones tendentes a promover el respeto, la disciplina, la autoridad y la convivencia. Se ha hablado de hacer un giro en las metodologías, haciendo que los alumnos vean mayor conexión con su mundo de intereses. Se ha hablado del éxito de las estrategias basadas en el Aprendizaje Cooperativo, ya que cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos de auto-instrucción pueden ayudarse mutuamente e incrementar el aprendizaje. Y se ha hablado de la necesaria cooperación y relación entre los profesores y los padres, quienes deben estar en permanente contacto y predispuestos a acordar estrategias educativas comunes en lugar de culpabilizarse por la conducta de sus hijos/alumnos. Los Centros se tienen que implicar en la presencia activa de los padres mediante la acción conjunta de los claustros de profesores y las asociaciones de padres.

Sin embargo, la persona del profesor es la de mayor atención. La **autoridad del profesor** es uno de los aspectos en los que con mayor insistencia se reclama la acción de todos los estamentos. Se pide a las administraciones que potencien la autoridad de los profesores, a los directores que los apoyen, a los padres que los secunden y a los alumnos que los respeten. Son ellos los directos ejecutores de la acción educadora y sin su contribución poco se puede hacer. Por ello, se han apuntado varias líneas de acción para devolverles la autoridad.

- Es verdad que se ha recurrido a la figura de los mediadores, sin duda con buena intención, pero se insiste en que esta figura debilita su autoridad. No hace mucho decía el Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid que cuantos más profesionales se introduzcan en los colegios, más se devalúa la figura del profesor. El profesor no precisa de intermediarios, los cuales hacen infravalorar su autoridad por insuficiente.
- Por otra parte, prácticamente todos los especialistas y profesores se lamentan de la imposibilidad de aplicar sanciones con carácter inmediato a la comisión de una falta. Es preciso dar competencias a los profesores pa-

ra que puedan de un modo inmediato aplicar sanciones. En la actualidad son demasiados los trámites que cumplir y muchos los informes que rellenar para que se estudie la posibilidad de la aplicación de una sanción, ¡al cabo de un mes! Y mientras, se asiste a la sensación de victoria en el alumno como ser que pasa incólume después de cometida una falta, por una parte, y la del profesor, por otra, que se ve impotente para que un acto quede sancionado inmediatamente, vinculando el delito con la sanción ante el que comete la falta y ante los demás.

¿Quiénes son los centros y profesores que tienen autoridad? Es de interés estudiar el profesor que tiene autoridad en su aula para que, del análisis de su proceder, se puedan identificar una serie de actuaciones concretas que los distinguen. De forma que quizá una de las vías más sensatas para mejorar la situación sea investigar qué estrategias han puesto en práctica los centros en general y los profesores en particular que han conseguido recuperar una autoridad no absoluta, pero sí suficiente.

En efecto, la mayoría de los que tienen menos problemas de disciplina parece que son los que han optado por dedicar tiempo y paciencia a ganarse esa autoridad; suelen ser docentes que dominan su materia y saben transmitirla; que imponen pocas normas pero las explican desde principio de curso; que no dan confianza al principio sino progresivamente y que reprenden en privado más que en público. También utilizan aquellas sanciones que no les gustan a los chicos pero que pueden entender como consecuencia natural de sus comportamientos, tales como quedarse más tiempo en clase, tareas adicionales para casa, reparar desperfectos, si los ha habido, ... A ello unen que demuestran su interés y afecto por los alumnos y se esfuerzan en que todos puedan progresar. Y, sobre todo, jamás se sitúan al mismo nivel del comportamiento de los adolescentes que les provocan. Más bien, hacen acopio de su paciencia para responder con firmeza pero con calma, e incluso con salidas creativas que consiguen desorientar a los adolescentes. Es decir, no se lo toman como una afrenta personal, sino como una cuestión inevitable que están dispuestos a resolver.

Pero hay **dos acciones** en los Centros que deben cuidarse en grado extremo, como son la redacción cuidada de un Reglamento de régimen interior del Centro, por una parte, y en algunas instancias hablan también de la redacción de un reglamento de aula en forma de Consejo Escolar de Aula. Estas normativas han de redactarse con el máximo consenso, oyendo a todas las partes, sabiendo que algunas instancias tendrán voz pero pueden no tener voto. En este campo es muy consolador el margen de autonomía que la Ley deja a los Centros para redactar sus propios reglamentos, como ahora diré.

En este contexto me ha parecido muy útil la doctrina contenida en la **Introducción** del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, sobre derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia (BOE: 02/06/1995). De dicha Introducción quiero destacar algunas ideas. Es precisa en los Centros la for-

mación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia. Quiero destacar cómo resalta la idea de que el estudio es una obligación y un privilegio con esta frase:

"El deber más importante de los alumnos es el de aprovechar positivamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición. Por ello, el interés por aprender y la asistencia a clase, es decir, el deber del estudio es la consecuencia del derecho fundamental a la educación".

Para la consecución de este fin no sólo es preciso transmitir contenidos formativos en cada una de las etapas del sistema educativo sino también, muy especialmente, establecer un régimen de convivencia en el centro. Desde esta concepción, es necesario que los alumnos experimenten no sólo que las normas de convivencia no son ajenas al centro sino que impregnen su organización y perciban su incidencia en la vida cotidiana.

Ello sólo es posible si, respetando lo dispuesto en las leyes, se desarrolla por el conjunto de la comunidad educativa el **Reglamento de régimen interior del centro**, concretando y adaptando los derechos a las especiales condiciones del centro, a su proyecto educativo y a las necesidades propias de la edad y madurez personal de sus alumnos. Para ello es imprescindible que se potencie la **autonomía del centro** tanto para la delimitación de sus normas de convivencia como para el establecimiento de los mecanismos que permitan garantizar no sólo su cumplimiento sino la corrección rápida de conductas.

Por otra parte, quiero entresacar una de las propuestas en forma de experiencia presentada a un Seminario, celebrado en Madrid en 2001 (21 y 22 de febrero), organizado por el Consejo Escolar del Estado, sobre **La Convivencia en los Centros Escolares como factor de Calidad. Construir la Convivencia**. La experiencia se refiere a la constitución del **Consejo Escolar de Aula** en un Instituto de Enseñanza Secundaria de un pueblo de la provincia de Murcia (Cieza: "Los Albares"). Entresaco algunas citas.

### **El Consejo Escolar de Aula**

*El Departamento de Orientación, consciente de la problemática en las aulas, ha propuesto como estrategia de intervención un modelo de autogestión escolar en el que sea el propio alumno el que se implique en la resolución de sus conflictos. A juzgar por distintas investigaciones llevadas a cabo en centros de Secundaria, parece que uno de los factores que motiva una respuesta global favorable por parte de los alumnos en la escuela y que disminuye el nivel de conflictividad existente, es el hecho de que éstos puedan participar de forma activa y directa en el establecimiento de las normas, en este caso en el aula.*

*La adopción de una serie de acuerdos entre profesores y alumnos que fijen los límites de conflicto permitidos, estimula las actitudes positivas por parte del alumnado hacia sus centros.*

*En esta línea, el IES Los Albares, desde inicio del presente curso se está desarrollando en los grupos de 3º de ESO la constitución y puesta en marcha de los que denominan los Consejos Escolares de Aula.*

**Composición:**

*El Delegado de grupo, elegido democráticamente por los alumnos, que ejercerá como presidente de dicho consejo.*

*Primer y segundo subdelegados, que actuarán como vocales.*

*Tutor del grupo y dos alumnos de libre designación por los alumnos, como vocales con voz pero sin voto.*

**Funciones:**

*Cumplir y hacer cumplir el Reglamento Interno de Clase, que estará sujeto al Reglamento Interno del Centro y al citado R.D. de derechos y deberes de los alumnos.*

*Velar por el desarrollo de un adecuado clima de convivencia en clase.*

*Coordinar y dirigir la elaboración del Reglamento Interno de Clase. Será elaborado con la participación de todos los alumnos del grupo.*

*Sancionar aquellas conductas contrarias a la convivencia de clase recogidas en el R.I.C.*

*Trasladar a Jefatura de Estudios la información sobre las actuaciones desarrolladas o las sanciones impuestas y su cumplimiento; así como poner en conocimiento del mismo la hipotética negativa de los alumnos afectados o a cumplir la sanción o acuerdos adoptados.*

*Elevar a la Comisión de Coordinación Pedagógica y/o Consejo Escolar cuantos informes se demanden, y, en todo caso, un informe de evaluación final del desarrollo de las actuaciones a lo largo del curso académico.*

*Participar en las sesiones del Consejo Escolar del Centro sobre asuntos disciplinarios que afecten al grupo, cuando así lo estime conveniente el Consejo Escolar.*

**El Reglamento Interno de Aula**

*Debe de constituir un conjunto de normas claras y sencillas (no demasiadas), con la finalidad de ordenar las actividades de clase y la convivencia del grupo dentro de ella. Será elaborado por los propios alumnos, trabajando en grupo y sometiendo después el texto a discusión y aprobación de todos. La elaboración del texto deberá ser supervisada por el tutor del grupo de alumnos, cuidando que ninguno de los aspectos vaya contra las normas de convivencia del centro ni contra la legislación que las regula.*

## Conclusión

En resumen, el de la autoridad y disciplina en los centros y aulas es un problema que se irá resolviendo probablemente siguiendo el mismo orden como se ha creado, esto es, lentamente y desde todas las instancias que se han visto afectadas, esto es, la familia, las administraciones que redactan normativas y las aplican, y los centros que son el ámbito en que la convivencia se da, sin olvidar que la tarea primaria de la escuela es el aprendizaje tanto de contenidos curriculares como de la convivencia. Las familias deben ir retomando atribuciones que le son inherentes y no delegarlas en los centros. Ir por la senda contraria conduce a un abismo desconocido.

Poder cuestionar a las autoridades, relativizar las normas y hacer de la rebeldía un valor pudo parecer un gran logro social y, aunque puede tener ciertas ventajas, sin embargo está claro que hacer frente a sus consecuencias, en los casos en los que somos nosotros los obligados a establecer esa autoridad, **nos va a suponer tiempo, esfuerzo y mucha paciencia.**

Es preciso devolver la autoridad a los Centros y profesores para que pueda darse educación y, en la medida del margen de autonomía que la legislación otorga a los centros, sus miembros constituyan mecanismos que autoregulen la convivencia tanto a nivel de centro como de aula. Algún sindicato está demandando de las administraciones la consideración del profesor como autoridad pública, con lo que ello conlleva. Y hay que dar publicidad de esta información; es preciso dar a conocer a todos los miembros de la comunidad educativa estas normas.

Se ha contar necesariamente con la familia. Por eso me parece una laguna grave en la LOE el no implicarla más en el proceso. Ambas instituciones, familia y centro, deben ir en idéntica dirección.

Finalmente, quiero animarles a no tener complejos, sabiendo que la autoridad es una cualidad personal necesaria para que haya educación, para hacer más a los demás y no debe confundirse con poder o potestas, la cual puede incluso ser socialmente valiosa y reconocida. Sin autoridad no es posible una buena educación.

Muchas gracias



## Referencias

Benjamin, R. (1991). *Making schools work*. New York: The Continuum Publishing Company.

Bryk, A.S., Lee, V.E. and Holland, P.B. (1994). *Catholic schools and the common good*. 2 edn, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Coleman, James S. and others (1966). Equality of educational opportunity, Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education; vi, 737, vii, 548 p.

García Hoz, V. (1968<sup>4</sup>). Principios de Pedagogía Sistemática, Madrid: Rialp,

Garrido, Vicente (2005). Los hijos tiranos, Barcelona: Ariel, 200 págs.

López López, E. (2005). El cultivo de la identidad y de la diferencia en la sociedad multicultural, *Cuadernos de Pensamiento 17* (Fundación Universitaria Española), pp. 101-126

López López, Eduardo (2005). Pisa 2003. Lecciones de un Informe, *Educadores*, julio-septiembre, a. 47:215, 217-264

López López, Eduardo (2006, en prensa). La reforma de los estudios universitarios ¿crisis en la misión de la Universidad?, *Cuadernos de Pensamiento 18* (Fundación Universitaria Española),

López Rupérez, Francisco (2006). El legado de la LOGSE, Madrid: Gota a gota, 288 pp.

Miguel, Raimundo de (1897<sup>11</sup>: 2000). Nuevo diccionario latino-español etimológico, Madrid: Visor Libros, Madrid, edición facsimil

Murillo, F. Javier (2004). *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España*, Madrid, Facultad de Educación y Formación del Profesorado-Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Tesis doctoral inédita (dirigida por Arturo de la Orden Hoz),

Naouri, Aldo (2005). Padres permisivos, hijos tiranos, Barcelona: Ediciones B, 336 págs.

Newman, J.H. (1996). Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria, Eunsa: Pamplona

OECD (2004). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003, Paris: OECD-PISA, 471 pp.

Ortega y Gasset, J. (1992: 1930). Misión de la Universidad. Y otros ensayos sobre educación y Pedagogía, Revista de Occidente en Alianza Editorial: Madrid.

Redding, Sam (s/f). *Parents and learning*, The International Academy of Education-IAE, Colección Educational Practices-2. Existe una traducción de Raquel-

Amaya Martínez González: *Familias y Centros Escolares*. (Cfr. <http://www.ibe.unesco.org>).

Riordan, C. (1999) Comment by Cornelius Riordan. En Salomone, R.C., (Ed.). *Single-sex schooling: Law, policy, and research*. Brookings papers on education policy 231-297.

Riordan, C. (2001) The emergent problems of boys in school and the potential of single-sex schools for both boys and girls. Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre La educación de mujeres y varones adolescentes en el Tercer Milenio. Entre el código genético y el código social, Madrid, 28 y 29 de septiembre, 49 págs.

Salomone, R. C. (2003). *Same, different, equal: Rethinking single-sex schooling*. New Haven: Yale University Press, 287 pp.

Urra Portillo, Javier (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*, Madrid : La Esfera de los Libros S.L. , 512 págs.