

Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa

El presente escrito se centra en la unidad esencial de docencia y orientación, por medio del asesoramiento académico y formativo de los estudiantes. El propósito del autor es analizar la confusión que hoy día afecta a los ámbitos conceptual y funcional en este campo, tratando de hacer ver que es necesario recuperar un libre y *apasionado* compromiso con esta tarea por parte de los profesores, basada en la comunicación interpersonal y la confianza mutua. Incluye también algunas alusiones a la experiencia vivida por el autor en el ejercicio de la docencia orientadora durante un largo tiempo.

Palabras clave: docencia, orientación, compromiso, comunicación interpersonal.

Nb011

José Luis
González-
Simancas
Lacasa

Profesor Honorario.
Departamento de Educación.
Universidad de Navarra
jsimancas@unav.es

Fusion of Teaching and Guidance in Educational Practice

This paper focuses on the essential unity of teaching and guidance through the academic and educational advising of students. The author's aim is to analyze the confusion that is today affecting conceptual and functional aspects in the field, trying to show that it is necessary to recover a free and *passionate* commitment with this work on the part of teachers based on interpersonal communication and mutual trust. The paper also refers to the author's long personal experience in this kind of educational teaching for many a number of years.

Keywords: teaching, guidance, commitment, interpersonal communication.

1. INTRODUCCIÓN

Mi intención es reflexionar sobre lo que a tantos atañe, la educación. No adoptando un estilo académico en su sentido peyorati-

vo de abstracto, frío, meramente lógico, falta de practicidad. Más bien pudiera ser una reflexión fenomenológica, si por ello se entien- de tener en cuenta las entidades y cosas presentes, para captar intuitivamente la *esencia* de todo ello, de lo vivido y experimentado, de lo que está ocurriendo, y de lo que se da en uno mismo o en quienes le rodean, alcanzando a la entera sociedad.

Tan sólo pretendo aportar unas pinceladas. Unas pinceladas sobre lo que ha constituido una verdadera ilusión; una pasión para el que suscribe, durante el largo periodo de cinco décadas de docencia. Enseñar orientando, esto es, formando, ayudando a formarse. Orientar enseñando, puesto que la orientación enseña a ver y a reflexionar sobre tantas cosas relacionadas con lo que se aprende, con lo que se sabe bien.

Pero esas pinceladas requieren una previa aclaración de términos y palabras que, en la actualidad confusa que estamos viviendo, puede que se queden cortas cuando no alteradas en su significado real, objetivo. Ideas, interpretaciones, datos de experiencia e investigación que, a lo largo de mi vida docente he ido encontrando en diversos autores y no en pocas conversaciones y seminarios académicos con mis colegas y mis estudiantes.

2. CONFUSIÓN CONCEPTUAL EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Un primer rasgo actual es la confusión entre lo que es *contingente* en la acción educativa y, por tanto cambiante, y lo que es *esencial* y, por ello, permanente.

¿Y qué es lo *esencial* en educación, en docencia, en orientación? Sin proponérselo siquiera, esto nos llevaría a reflexionar sobre una temática de gran calibre histórico, filosófico y pedagógico. Es tal la bibliografía acumulada al respecto que podría parecer una verdadera osadía querer aportar algo nuevo en esta dirección. Se impone seleccionar y centrarse en un aspecto que considero de capital importancia en la sociedad actual.

Si todavía creemos que la enseñanza y el aprendizaje son parte esencial de la educación, y que la enseñanza se imparte mayoritariamente en los centros de enseñanza, sean del tipo y del rango que sean, nos estaremos acercando a entidades y hechos que todos hemos vivido alguna vez, nada fríos y distantes. Y si, al centrarnos en esta profesión, *redescubrimos* que lo que en ella es absolutamente decisivo y esencial son las personas y su interrelación personal, para una educación y unos centros de calidad, queda hecha la selección aludida y llegamos a lo que constituye un agente *esencial* en educación: *el pro-*

esor. De este redescubrimiento nos habla el siguiente párrafo de un autor actual, que no me resisto a traer aquí:

“La escolaridad se organiza de forma que los modos de proceder en educación, los planes de estudio y la enseñanza, sean interpretados y puestos en acción por los profesores. Los profesores son el punto de contacto humano con los estudiantes. Todas las demás influencias sobre la calidad de la educación dependen de quién es el profesor y de lo que hace el profesor. Los profesores son capaces de elevar la calidad de la educación, poniendo vida en las materias de estudio, e inspirando a los alumnos hacia la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y los profesores pueden también degradar la calidad de la educación a través del error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación” (Clark, 1995, p. 3).

¿Y qué es lo *contingente*, o cambiante? Lo contingente se refiere a lo que no necesariamente tiene que ser de un modo determinado. El término latino *contingens-tis* adjetiva algo que puede suceder o no suceder. Es decir, el término nos habla de lo que, en educación, puede y a veces conviene cambiar: los métodos que empleamos, por ejemplo, o el modelo de organización escolar, o incluso la selección de contenidos dentro de la materia enseñanza que debemos impartir. Todo ello es accidental, no esencial y, por tanto, contingente.

Esto se relaciona inevitablemente con la constante búsqueda de una buena calidad de educación, otro de los rasgos dominantes hoy. Acabamos de leer la opinión de un estudioso del profesorado. El pretender que la educación de calidad se consiga por medio de lo que es contingente de suyo, esto es, las leyes que rigen el mundo de la educación, me parece otra confusión en los términos que puede producir, y de hecho produce, desorientación y desánimo en todos los agentes de la acción educativa, lo que suele llamarse comunidad educativa. Resulta bastante absurdo que los responsables de la educación alberguen la confusión reinante respecto de lo que es contingente de suyo, es decir, las leyes, los decretos, etc., en nuestro país y dondequiera que sea.

Y es que la calidad nunca se conseguirá por una reglamentación que es externa, supervisora, controladora de la auténtica acción que desempeña cada comunidad social y cada uno de sus miembros, que va a lo que importa: ¿Es esa reglamentación una consecuencia de buscar el bien común de la sociedad y especialmente el de las personas que son agentes activos de la educación: es decir, los centros edu-

cativos, los profesores, la familia, y los mismos estudiantes? ¿Calidad interna, personal, o reforma externa, excesivamente cambiante?

Otra forma de esta confusión es la de atender a los efectos nocivos que están ocurriendo actualmente en los centros escolares y tomar medidas para cortarlos; cuando aquí lo que importa es afrontar y profundizar en las causas de comportamientos negativos como la indisciplina, la ausencia de apoyo social y familiar, el fracaso escolar y decaimiento de la calidad como resultado. Pero esto nos conduce a considerar lo que llamamos esencial, lo que nada tiene de contingente o cambiante sino de permanente. Hemos dicho que se está volviendo a descubrir que lo esencial en educación es la *persona* en sí, y no tanto su función; que importa su *ser* más que su *hacer*. La persona, individual y social por naturaleza, a la que hay que proporcionar la ayuda necesaria para que crezca y se desarrolle en plenitud, en todas sus dimensiones y no sólo en alguna.

Hoy se está subrayando la importancia decisiva de las personas y de la relación interpersonal que las une, que da pie a la conversación libre, abierta y casi espontánea entre profesores y directivos, entre profesores y alumnos, entre padres y profesores. No tanto porque esto se viva -que no se vive tantas veces, y a escala mundial-, sino porque se está viendo que la confusión reinante, la desorientación que a todos afecta, y desanima, está reclamando otra vez un auténtico *compromiso libre*, en su sentido fuerte, con el trabajo docente, entregado, creativo, inteligente y afectivo, es decir, entusiasta, *apasionado*. Para profundizar en esta temática puede verse: González-Simancas (1992) y González-Simancas y Carbajo (2005).

3. CONFUSIÓN FUNCIONAL: PROFESORES Y ORIENTADORES ESPECIALISTAS

Aludiré aquí a una cierta confusión más, de tipo funcional o técnica, contingente por tanto, pero que influye en lo que se entiende en nuestro país por orientación especialista y la orientación que es propia de un profesor.

A punto de cambiar de siglo, en 1999, tuve ocasión de asesorar a la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra sobre una cuestión que estaba en pleno debate: la incorporación del colectivo de los Orientadores en los centros de enseñanza, como Orientadores de Centro.

Expongo lo que todavía sostengo. Dentro de su contingencia, aquella reglamentación que se daría por Decreto, debía mostrar, de modo abierto -no cerrado-: *pautas generales que cada centro debe adap-*

tar a su realidad: a las personas concretas con que cuenta (actitudes, experiencia, disponibilidad, compromiso o no, calidad, etc.) y al contexto social predominante (familias, tipo de alumnado, presiones del ambiente, etc.).

Considero que cada centro de enseñanza tiene su propia idiosincrasia y, por tanto, sus necesidades, sus posibilidades y sus logros son diferentes; y que a mayor autonomía responsable, mayor eficacia. Por tanto, yo hablaba y hablo de un modelo integrado en el que la orientación en su sentido más amplio suponga colaboración entre sus agentes y no controversia; un modelo abierto, basado en dos principios:

- 1) Integración, en el sentido de acoger al personal de orientación como parte muy importante en la vida del centro educativo. Integración de los orientadores en el centro, y como miembros de la comunidad escolar en sentido amplio.
- 2) Apertura, en el sentido de adaptable a la realidad de cada centro, como queda dicho, y mejorable de año en año de acuerdo con la experiencia habida. La reglamentación pormenorizada para llevarlo a cabo debe elaborarla cada centro para un periodo anual, y evaluarla anualmente, informando con una memoria *ad hoc*, que refleje objetivamente la experiencia habida en ese año, concluyendo con recomendaciones o sugerencias de mejora para el año subsiguiente. Por supuesto que tal recomendación se basaba en el concepto de una verdadera autonomía que debe respetarse por la autoridad administrativa; ello implicaría, por parte de la administración, la confianza en la dirección del centro y en su profesorado, que parece estar ausente cuando la evaluación de la calidad se encomienda a personas o comisiones auditoras de carácter externo a la institución de que se trate.

En términos técnicos y profesionales, considero que un orientador especialista es un profesional titulado en pedagogía o psicopedagogía, que puede ejercer como tal en diferentes ámbitos: extra-escolares: ya sean públicos o privados (gabinetes privados de orientación psicopedagógica, pedagogía social: hospitalaria, en prisiones, en empresas industriales, etc.), y también en el ámbito escolar institucional.

Si ejerce su actividad especializada en el ámbito escolar, como orientador escolar –en tanto que ejerce su actividad profesional en un centro educativo– es lógico que sea miembro o parte del centro y, por tanto, colega de los profesores, y no un profesional ajeno a la institución. Esto es importante, dada la ancestral tensión entre profesores y orientadores escolares más bien psicólogos que docentes.

Un orientador, en tanto que profesional de la orientación, no es un profesor del centro, ni un profesor-educador, es decir, un tutor, sino, en todo caso, el *asesor psicopedagógico* de los profesores y profesores-tutores.

En efecto, la principal misión de un orientador es la de *asesorar* a otros profesionales de la educación o miembros de la comunidad educativa, sobre la base de su formación especializada en pedagogía o psicopedagogía. En esa tarea de asesoramiento cuentan decisivamente la personalidad, las actitudes, y la capacidad de diálogo con los asesorados. Pienso que es importante no presentarse ante ellos como el “experto” sino como el profesional que ofrece su saber especialista para ayudar a otros en lo que necesiten, y que al mismo tiempo aprende de sus problemas reales, de sus ideas y de sus sugerencias.

En tal sentido es ilustrativa esta definición de asesoramiento: *proceso de interacción entre dos profesionales* –aquí orientador y profesor, por ejemplo–: *el asesor, que es un especialista* –aquí el orientador–, *y el asesorado, que reclama la ayuda del asesor para solucionar un problema profesional que le preocupa* –aquí el profesor, o el tutor, por ejemplo– *y que cree que está dentro del área de competencia del asesor* (Caplan, 1970, p. 19, citado en Gordillo, 1996, p. 128).

En suma, y así lo considero, la acción orientadora directa, educativa, corresponde a los *profesores*. Y la acción de asesoramiento experto de ellos y de otros componentes de la comunidad escolar, a los *orientadores*. Recordé entonces lo que fueron algunas de mis conclusiones en mi primer estudio sobre la “acción tutorial” en la universidad (González-Simancas, 1973), a la que hoy día prefiero llamar dimensión orientadora del profesor, que se ejerce a través de un asesoramiento académico y personal (González-Simancas, 1996); y, no lo olvidemos, por medio de su concepto y práctica de una docencia que sea altamente educativa, orientadora.

Fueron éstas aquellas conclusiones, que ahora selecciono para el lector y pueden consultarse en las últimas páginas de mi obra de 1973:

“Sería necesario corregir el carácter complementario que ha predominado en la acción tutorial [...] Creemos que la dicotomía entre la labor orientadora y la función docente es pernicioso para la acción tutorial, al no responder directamente a las expectativas de profesores y alumnos, ya que éstas discurren lógicamente por el ámbito de una formación universitaria plena, y no, en principio, por el de una relación

NOTAS

FUSIÓN DE DOCENCIA Y
ORIENTACIÓN EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA

personal entre profesores y alumnos. Esta última se dará siempre que anteceda la tarea profesional conjunta, en torno al quehacer universitario. [...] De acuerdo con este postulado, no habría necesidad de duplicar funciones. La función docente, natural en todo profesor, tiene calidad educativa y orientadora por sí misma. [...] La atención personal a los alumnos sería así obligación profesional no sólo de algunos sino de todos los profesores [...], propia del profesor que debe actuar como tutor por pura connaturalidad” (pp. 194-195).

El tutor es agente de la llamada “orientación educativa”, pero en lo que realmente le concierne como profesor, no como orientador especialista. El encargo de tutor, y esa denominación, podrían reservarse para designar a aquellos docentes que realmente quieran comprometerse con la tarea de individualizar el proceso educativo general de sus alumnos, a través de la orientación educativa que le corresponde, y a la que me referiré más abajo, lo que requiere unas cualidades personales, una cierta formación pedagógica y, sobre todo, el *compromiso libre* de ser y actuar como tal.

4. LA LABOR ORIENTADORA DEL PROFESOR: UNA EXPERIENCIA PERSONAL

Han pasado muchos años desde que públicamente, en la ponencia invitada a un Congreso Nacional de Pedagogía (1980), argumenté convencidamente la *dimensión orientadora del profesor* diciendo que “docencia y orientación son las dos caras de una misma moneda: la educación”. A este tema dediqué la investigación que condujo al primer estudio teórico y empírico ya citado (1973); y así traté de actuar a lo largo de mi carrera docente.

En la actuación práctica del profesor, contingente de suyo, insisto, caben cien modos de actuar diferentes, de acuerdo con las cien variables que inciden en las personas que interactúan en el proceso de enseñar y de aprender: el profesor y los estudiantes.

No obstante, todo profesor sabe que las conclusiones a las que ha llegado después de muchos años de trabajo, de esfuerzo, de estudiar y de vivir la educación, un proceso previo y azaroso, nacido de convicciones intelectuales, conscientes, fundamentadas, que le llevan a actuar congruentemente, puede que no sean percibidos por otros del mismo modo que él las percibe.

Entre los años 1980 y 90, me embarqué en una programación de mis asignaturas universitarias, en 1º y 3º de la carrera de Pedagogía, que perseguía formar intelectual y afectivamente a los estudiantes.

Concebí mi docencia como un “curso de estudio” –siempre de acuerdo con el compromiso funcional de los estudiantes, a quienes exponía mi idea justo al comenzar el año académico– con el que perseguía mostrar que el aprendizaje no dependía sólo del profesor sino de la participación activa de los alumnos. No se trataba tanto de recibir un cúmulo de informaciones transmitidas por el profesor como de llegar a estar bien informado por medios propios, a través del estudio personal de los temas tratados en clase y de las fuentes bibliográficas que se indicasen; de la lectura crítica de obras relacionadas con la educación y la pedagogía; o de conferencias generales que se proporcionaran en la universidad. Todo ello con la orientación y el estímulo del profesor, realizando una tarea conjunta, cooperativa, entre ambas partes.

La adquisición de los contenidos debía producirse en tres niveles bien definidos: 1) el de comprensión/asimilación de conceptos, hechos y teorías fundamentales; 2) el de su aplicación inteligente en situaciones prácticas; 3) el de la integración o síntesis de los contenidos en un todo coherente y organizado, en forma escrita: como ensayo breve. No bastaba la mera asimilación de los contenidos, sino saber utilizarlos.

De modo particular, como profesor, orientaba a los estudiantes haciéndoles ver que sin afrontar los aspectos fundamentales de la teoría de la educación y su proyección contingente, variable en la práctica educativa, sería muy difícil encontrar sentido y significación a los variadísimos contenidos del plan de estudios pedagógicos y al quehacer práctico, ya que sin los fundamentos teóricos la práctica puede convertirse en una serie de acciones dispersas, sin finalidad valiosa y, por tanto, estériles e ineficaces.

Para ayudar a la debida integración de los contenidos, a lo largo del año se proponía periódicamente la composición de *ensayos breves* en relación con cuestiones del temario de la materia, sobre los cuales el profesor ofrecía su asesoramiento personalizado a sus autores o, en caso de necesidad por el número de alumnos, el de un estudiante de cursos superiores experto en la elaboración de este tipo de ensayos. Respecto a la evaluación, las pruebas serían de dos tipos: 1) parciales, de carácter diagnóstico, y liberatorio si se cumplían determinados requisitos; 2) finales o sumativas.

Las pruebas se dirigían a comprobar los niveles antes aludidos, alcanzados en el estudio de la materia. La calificación definitiva se obtenía de las calificaciones de las pruebas realizadas y de la evaluación cualitativa de los trabajos de curso: lectura crítica y proyecto, que se

entregaban a comienzos del último trimestre. Respecto de la lectura crítica, se tenían como criterios el leer reflexivamente el libro completo; seleccionar algunas frases o párrafos que el estudiante valorase especialmente, elaborando una antología de citas textuales; sintetizar el contenido de la obra: tesis mantenida fundamental, temas en que se desarrolla y estructura de la obra, a modo de recensión. Se pedía también una valoración personal del libro.

Y por qué no decirlo, entonces me ocurría lo que a un autor americano actual, le hace expresarse así en su *Foreword* al libro de Christopher Day, un británico en su misma línea, y a los que me permito traducir:

“Durante una década cumplida, he sufrido la tentación de sentirme un tanto acomplejado por haber titulado mi libro *The passionate teacher*. [...] Pero ahora que Christopher Day ha reunido una rica y variada oleada de ideas y conceptos que ha titulado *A Passion for Teaching*, me siento redimido. [...] “Pasión” es ya definitivamente una corriente establecida. [...] Nos guste o no nos guste, estamos centrados en la Era de la Pasión” (Fried, 2004, p. xi).

Me pregunto hoy día: a nivel universitario, ¿tendrá todo esto que ver con el actual “proceso de Bolonia”, en el que vuelve a destacarse la participación activa del estudiante en su aprendizaje?

5. ENSEÑAR ORIENTANDO Y ORIENTAR ENSEÑANDO: UNA ILUSIÓN APASIONADA

Pero hablando de lo vivido, no debo, sin embargo, abandonar mi propósito de ir aclarando los términos. ¿Cómo se está entendiendo el concepto de *pasión* aplicado a la enseñanza? ¿Y cómo hemos de entender el de *ilusión*, que es el origen del sentirse y conducirse con pasión?

Nadie como Julián Marías para calar en el concepto y significado que encierra la palabra ilusión. Han transcurrido más de veinte años desde que escribió su magnífico *Breve tratado de la ilusión* (1984). En él denomina al término ilusión como “secreto de nuestra lengua” y como “esa original posibilidad antropológica” (p. 37). Y es que resulta que sólo en la lengua española adquiere, desde el romanticismo, un sentido positivo, frente al de “ilusión” e “ilusorio” que se encuentra en inglés, francés, italiano, etc., puesto que entraña un claro concepto de persona, es decir, antropológico.

En otro lugar nos lo deja así de claro: “aparece un sentido completamente distinto, positivo, valioso, que alcanza la más alta esti-

mación. Es el que tiene en expresiones como “tener ilusión” por algo o por alguien; hacer una cosa “con ilusión”; una cosa es “hacerse ilusiones” y otra bien distinta “estar lleno de ilusión”. No es lo mismo “ilusorio” que “ilusionante”; en nada se parece ser un “iluso” a “estar ilusionado” (p. 14). Como también es muy conocida su afirmación de que la ilusión es la “víspera del gozo”, del gozo del que tiene la esperanza de conseguir realizar su proyecto, del tipo que sea, lo cual llena de alegría y de entusiasmo, es decir, de pasión bien entendida por algo o por alguien.

Podría pensarse que hoy día está ocurriendo algo que se opone a tal sentido positivo de la pasión y lo apasionado, que conlleva ilusión. Porque lo que pasa actualmente es que se produce un acaloramiento fugaz que se separa de la realidad o verdad de las cosas y de las personas, y se produce la pasión en su mal sentido porque en el fondo se piensa que todo es relativo y da igual una cosa que otra. Más confusión.

Pues he aquí que el péndulo vuelve a ocupar el extremo opuesto. Seleccione a continuación algunos párrafos y citas de Christopher Day, mencionado más arriba. Todo su libro gira en torno al concepto de *pasión* y a las características de una profesión como es la enseñanza, en un sentido altamente positivo y complejo al mismo tiempo. Pero creo que merece la pena leer este párrafo suyo en la Introducción a su obra (2004):

“Este libro se dirige a esos profesores, formadores de profesores y posibles profesores que se apasionan por la enseñanza; que quieren a los que aprenden y aman el aprendizaje y la vida de la enseñanza; que reconocen que la enseñanza no es sólo un entrar en relación intelectual y afectiva con otros –sean alumnos, colegas o padres de familia– sino un relacionarse intelectual y afectivamente consigo mismo a través de una revisión habitual y de la renovación de planeamientos y acciones prácticas. Se intenta que sea una contribución a la comprensión y la mejora de la profesión docente, y que aporte nuevos modos de ver en profundidad el trabajo y las vidas de los profesores. También es la celebración y el reconocimiento de las diversas formas –intelectual, física, afectiva y, sobre todo, apasionada– de la aventura en la que se comprometen los mejores docentes, y que configuran el contenido nuclear del libro. Se dirige a todos aquellos que admiten las limitaciones de una reforma dirigida sólo por instancias externas y que afirman apasionadamente los valores de mayor envergadura y las res-

pensabilidades morales que salen del interior, que están dentro, y que se expresan a través de la buena enseñanza. Lo que narra este libro está en la cabeza y en el corazón” (p. 1).

En los capítulos segundo y tercero de su documentada obra, Day trata de la importancia de la pasión en la tarea del profesor, en términos de propósitos morales, atención (*care*), comprensión afectiva (*emotional*), e identidades. En el cuarto, se centra en el aspecto que deseo exponer aquí. Lo titula *The passion of commitment* (pp. 62-81), es decir, la pasión por el compromiso, que nada tiene que ver con el otro concepto de *compromise*, en inglés, que se refiere al pacto o componenda a los que se llega cuando no hay un acuerdo claro entre las partes. El *commitment* entraña la decisión libre de obligarse con el deber y responsabilizarse de las legítimas elecciones que uno hace en tanto que persona y profesional.

Entre otros, nuestro autor menciona a Jennifer Nias (1989, citado en Day, 2004, p. 62), en un trabajo sobre sus reflexiones acerca de 54 maestros de educación primaria con los que departió a lo largo de un período de 20 años, en el que escribió que la voz *commitment* aparecía en casi todas las entrevistas. Era una palabra usada para distinguir entre los que atendían a otros, (*caring*), se entregaban y trabajaban en serio, y los que, ante todo, ponían su interés en sí mismos. Algunos se sentían satisfechos con su compromiso, mientras otros lo consideraban una carga demasiado pesada, y comunicaban que la enseñanza era demasiado absorbente y podía terminar con sus vidas, o bien, ponían límites a su compromiso, o abandonaban la enseñanza.

Tal compromiso de los profesores está estrechamente ligado a la satisfacción en el trabajo: a la moral, o ánimo (alto o bajo); a la motivación (razones, motivos para este trabajo); a la identidad o perfil como predicción de la actuación profesional del profesor: sea absentismo, agotamiento, renovación de personal, tener una importante influencia sobre el rendimiento o logro de los alumnos en actitudes hacia la escuela, y Day procede a citar los trabajos de una amplia serie de otros autores.

Esa pasión por enseñar, naturalmente, puede aumentar o disminuir por factores tales como: las conductas de los alumnos; el apoyo administrativo de la Dirección y el clima escolar; las exigencias por parte de los padres de familia; las políticas educativas nacionales; y sus propias experiencias profesionales, así como la fase de su carrera docente.

Continúa diciéndonos que el compromiso también se asocia con la *profesionalidad del profesor*. Así, Helsby, Knight, McCulloch, Saunders y Warburton (1997, citado en Day, 2004, p. 63) establecieron

que el conducirse como profesional en escuelas secundarias implicaba: desarrollar el nivel de entrega y compromiso; trabajar muchas horas como algo normal; aceptar la naturaleza de duración indefinida en esta tarea; poner el máximo esfuerzo por hacer lo mejor posible lo que uno sea capaz de hacer y buscar constantemente cómo mejorar la actuación.

Ni debemos olvidarnos, nos dice, de los signos más obvios del compromiso, tales como el entusiasmo por el trabajo y por la gente con la que trabajamos. Lo atestigua el comentario que se recoge en un reciente estudio multidisciplinar sobre directivos que triunfan: “El reto del día a día... No tengo ningún deseo de hacer otra cosa que no sea lo que estoy haciendo... A lo largo de los años, el entusiasmo parece crecer más que disminuir”. (Day, Harris, Hadfield, Tolley, y Beresford, 2000, p. 44, citado en Day, 2004, p. 63). Lo mismo que este director, afirma Day que muchos profesores han encontrado, de algún modo, “un espacio para maniobrar”, desde el momento en que se imponen las iniciativas externas de reformas, que tienen el efecto de reducir el campo de las sensatas opiniones de los profesores; y conforme la burocracia, asociada a la creciente auditoría contractual, se va haciendo corrosiva.

Afirma que así lo ha dicho Stephen Ball:

“Las respuestas (a la política) deben ser ‘creativas’... Dadas unas dificultades, unas circunstancias y cuestiones prácticas, el traducir las burdas y abstractas simplezas de los textos políticos en prácticas interactivas y sostenibles de algún modo, implica pensamiento fructífero, intervención y adaptación. Las políticas... originan circunstancias en las que el campo disponible de opciones para decidir qué hacer se estrecha o se cambia, o se establecen metas o resultados concretos... Todo esto implica una acción social creativa, no una reacción robótica, automática” (Ball, 1994, p. 19, citado en Day, 2004, p. 64).

Day termina estas consideraciones recordándonos que es precisamente por esos cambios por lo que los estudiantes necesitan profesores que sean capaces de ser ellos mismos en el aula; que hagan una sola cosa de la persona y el profesional; que se apasionen con lo que enseñan y con aquellos a los que enseñan. No como sugiere otro autor (Evans, 1998, citado en Day, 2004, p. 66) cuando comenta que los profesores no comparten el mismo nivel de compromiso con su trabajo, pues para ellos, enseñar es sólo un trabajo; que pueden cumplir a conciencia sus deberes y puede que disfruten el trabajo, pero que esa tarea no es su “centro de gravedad”.

¿Y en nuestro país? En el día de hoy no hay que esforzarse demasiado, pues es suficiente con leer la prensa para captar un sinnúmero de artículos o noticias que van al fondo de lo que está ocurriendo en los centros de enseñanza casi de cualquier nivel. Lo que se lee, las voces que se alzan hoy van en esa dirección: por ejemplo, la de un acreditado profesor universitario de Filosofía que considera “el escepticismo como una enfermedad del alma” –título de un ensayo escrito por una de sus alumnas– como típico de la juventud actual, y nos dice:

“Nuestros jóvenes de hoy se aburren porque sus profesores han matado sus ganas de aprender. Sólo si los profesores están persuadidos de que su tarea educativa es lo que la humanidad necesita, lograrán contagiarles la ilusión por aprender, el afán por hacer progresar la ciencia y por construir entre todos una sociedad más justa. Los jóvenes están dispuestos a seguir a los maestros que son auténticos, que dicen lo que piensan, que viven lo que dicen, que les quieren y no tienen reparo en que se note” (Nubiola, 2006, p. 4).

Como última pincelada, una breve referencia al reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], en 2005. Su título nos ayuda otra vez a no confundirnos y a tomar medidas eficaces: *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. En nuestra lengua, *Los profesores realmente importan: cómo atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores*¹. Destaco dos de sus párrafos:

“El perfil que se busca, por tanto, incluye parámetros tales como un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; competencias pedagógicas; la capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, de contribuir a la escuela y la profesión, y de continuar desarrollándose”.

Y en cuanto a la reforma necesaria:

“A menos que se asocie activamente a los profesores en la formulación de las políticas, y éstos sientan como suya cualquier reforma, será poco probable que logren aplicarse con éxito cambios fundamentales. [...] Aunque resulte difícil alcanzar el equilibrio, un diálogo y una consulta abiertos, constantes y sistemáticos son esenciales para el proceso”.

¹ Véase para una primera información *Aceprensa*, Documentación, n° 92/05, julio-agosto, 2005.

En decisiones como éstas participaron veinticuatro países de nuestro entorno, incluida España. Esperemos que se lleven a cabo.

Concluyo. Basten estos testimonios para aclarar de una vez por todas que lo que se necesita para asegurar una educación de calidad y esas dos importantes manifestaciones suyas, docencia y orientación vividas *apasionadamente*, es que haya personas comprometidas con la ciencia y el arte de enseñar y de orientar, ya sea en los centros académicos de todo nivel, ya sea en la familia y en la sociedad que nos toca vivir. No hay un servicio más universal que el de ayudar a otros. Hasta este autor de las “pinceladas” que ahora terminan se ha propuesto divulgar estas ideas de modo práctico (González-Simancas, 2006), dentro de las condiciones generales para la consecución del bien común, y no de cualquier manera.

Insisto. Aparte del hecho de tener los profesores un estilo personal de ser y de actuar, los profesores comprometidos se distinguen por considerar a los estudiantes como personas, antes que nada; por saber que somos muy libres a la hora de perfeccionar nuestra docencia en todos sus aspectos, dentro del marco o ideario de la institución en que se trabaja, con espíritu de servicio; por convencerse de que apreciarse y valorarse mutuamente, está en la base de la dimensión orientadora del profesor, de ese asesoramiento, orientación o guía que ofrecemos a aquellos estudiantes que, libremente, acuden a ese servicio porque quieren y necesitan hablar con alguien que sepa de verdad, que los conozca de primera mano, que crea en ella, en él, y que depositan también su confianza en el profesor. En definitiva, por saber entablar un diálogo orientador que comienza siempre en torno al quehacer de enseñar y de aprender, y que es humano y personal al mismo tiempo, por implicar siempre a personas.■

Fecha de recepción del original: 19-07-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 29-09-2006

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. y Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fried, R. L. (2004). *Foreword*. En C. Day, *A passion for teaching* (pp. xi-xiv). London: Routledge Falmer.
- González-Simancas, J. L. (1973). *Un modelo teórico de acción tutorial en la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- González-Simancas, J. L. (1980). La dimensión orientadora del profesor. En *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (pp. 453-474). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación: libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- González-Simancas, J. L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la universidad (Apuntes y sugerencias). En V. García Hoz (Dir.), *La educación personalizada en la universidad* (Tratado de Educación Personalizada, 27, pp. 345-387). Madrid: Rialp.
- González-Simancas, J. L. (2006). El arte de ayudar a otros. En H. Ospina, *Educación, persona, sociedad* (pp. 91-147). San José de Costa Rica: PROMESA Ediciones.
- González-Simancas, J. L. y Carbajo, F. (2005). *Tres principios de la acción educativa*. Pamplona: EUNSA.
- Gordillo, M. V. (1996). *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Helsby, G., Knight, P, McCulloch, G., Saunders, M. y Warburton, T. (1997). *Professionalism in crisis. A report to participants on the Professional Cultures of Teachers Project*, Lancaster University, January 1997.
- Marías, J. (1984). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nubiola, J. (2006, 10 de junio). La enfermedad de la juventud. *La Gaceta*. Extraído de <http://www.unav.es/noticias/opinion/op100606.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo de la Economía. (2005). Los profesores realmente importan: cómo atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores. *Aceprensa*, julio-agosto, Documentación, nº 92/05.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

NOTAS

FUSIÓN DE DOCENCIA Y
ORIENTACIÓN EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA