

¿La deserción de un vínculo común?

Desencuentros en la relación alumno-maestro

Feliciano Castaño Villar

Universidad de Granada. Correo-e: fcvillar@ugr.es

Ramón Montes Rodríguez

Universidad de Granada. Correo-e: ramonmontesrodriguez@gmail.com

Ilustraciones de Laura Ríos

Cuadernos de Pedagogía, Nº 440, Sección Monográfico, Diciembre 2013, Editorial Wolters Kluwer España, ISBN-ISSN: 0210-0630

El uso certero del conflicto en el aula ayuda a la reflexión crítica y activa la comunicación directa. Un grupo de estudiantes de Secundaria expresa su malestar ante lo que considera autoritarismo y cuestiona una práctica docente que convierte el examen en elemento central de la evaluación. La posibilidad de interacción que ofrecen pantallas y tecnologías mediáticas no surge en un aula en la que el alumnado se convierte en acumulador pasivo de respuestas.

A finales de abril de 2013 y dentro del proyecto de investigación en curso EDU 2010-18585, del Plan Nacional de I+D+i, reunimos a siete estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y creamos una situación social (Martín Criado, 1997) entre tres chicos y cuatro chicas que jamás habían interactuado. El grupo posee un logro académico notable (salvo un chaval repetidor), interactúan con asiduidad por medio de las pantallas y pertenecen a familias de clase social media. El objetivo de la convocatoria es hablar acerca de: ¿Qué hacemos para cambiar lo que no nos gusta?, ¿qué hacemos en casa con nuestra familia?, ¿y en el instituto, en clase con compañeros, compañeras,... las maestras, los maestros?

El grupo de discusión aporta diferentes representaciones sociales que el alumnado tiene del profesorado, así como sentidos, interdependencias y tensiones de la relación de ellos y ellas con sus docentes. El presente artículo es el producto del análisis de estos decires, contrastados reflexivamente con otros materiales empíricos y teóricos, y con la siempre imprescindible dialéctica. Dialéctica que "interviene ya en el interior del trabajo científico en sentido estrecho, orientando en la percepción de hechos o aspectos pertinentes para una futura articulación totalizadora" (Sacristán, 1987, p. 151).

La Secundaria en la encrucijada

La política unidimensional del *nuevo* capitalismo de acumulación por desposesión (Boltansky y Chiapello, 2002, y Harvey, 2012) está demoliendo a marchas forzadas el débil Estado Social y Democrático de Derecho español. El régimen del trabajo y el sistema de seguridad social, fragilizados desde los años 80 del pasado siglo por "la reconversión y la modernización" (Varela, 2001, p. 99), se descomponen con tal rapidez, hoy, que cada vez más sujetos ven degradado su estatuto como persona libre y autónoma. La economía de la información y la fluidez en las trayectorias laborales produjeron el espejismo de mujeres y hombres libres de unas opresivas relaciones en el trabajo, y promocionaron paralelamente el ilusionismo de que todo el mundo es dueño de su propio destino, de que toda persona puede ser empresario. La "crisis" actual y perenne se utiliza como *subterfugio para culminar y refundar* el proyecto neoliberal (Zimerch, 2013 y Harvey, 2012) y, bajo esta agresión, la institución escolar es objetivo prioritario.

La política neoliberal, en gran medida heredera del nacional-catolicismo del gobierno actual -a golpe de Real Decreto-, somete al Estado social y al sistema escolar a un racismo de clase segregador, patriarcal, adoctrinador y elitista, dando con ello el último asalto al sistema público de educación.

Bajo esta coyuntura de tensiones y precariedades que produce un modelo socio-económico patológico, la Secundaria sigue siendo el lugar donde auxiliar y corregir problemáticas nuevas, acumuladas y futuras -tanto académicas, técnicas como sociales- desbordando el umbral de tareas que puede llegar a desarrollar y cuestionándose cada vez más su capacidad. "La escuela se convierte (...) en un enorme depósito de expectativas desmesuradas, de funciones multiplicadas (...) jamás a la altura de las expectativas. Máxime cuando la lógica de la cultura escolar como bien de salvación se halla en tensión con la lógica credencialista, con la burocratización de un sistema de proporciones descomunales, y con los intereses y estrategias de todos los actores implicados" (Martín Criado, 2010, p. 348).

Mostrar/Ocultar



Distribución desigual de los recursos

Aunque existe diferenciación y desigualdad, según la residencia familiar, es en la etapa Secundaria donde se agudizan las distinciones *inter-* e *intra-* centros, intensificadas por una red dual de centros que privilegia a una parte, frente a otra de clases y sectores sociales más vulnerables. Del mismo modo, existe una distribución desigual de los recursos en los centros de administración pública, que conlleva como resultado tener centros de primera, mediana y marginal dotación, cuya mayor distinción es un claustro docente estable y comprometido y un público de clase social media. Ello viene acrecentado por las políticas y las estrategias organizativas de elevación de estándares escolares, cuyo fin es más resplandecer ante las pruebas diagnóstico y, en consecuencia, acomodar homogeneizando, según logro académico, a los grupos de estudiantes. Serán los centros y grupos con mejores resultados escolares los que más recursos reciban, penalizando a los que más necesitan, y aumentando con ello la fragmentación social entre institutos y dentro de ellos. Todo lo anterior implica un significativo desplazamiento del garante de justicia social (igualdad y libertad) del núcleo de la agenda educativa, desterrando al máximo, con ello, cualquier proyecto de ciudadanía libre, sensible, democrática y plena.

De las múltiples conversaciones y de los tiempos compartidos con el profesorado de Secundaria, se deducen las sobrecargas, las incapacidades y dificultades para afrontar un día a día escolar, en un campo de tensiones múltiples. Cualquier inversión política y social exigente edificará un sistema de formación del profesorado (inicial y continuo) que asegure un acceso, una preparación y un compromiso profesional sobresaliente. Sabemos, más que de sobra, por ricas experiencias y copiosa literatura, que es el profesorado el primer factor que determina la calidad del sistema de enseñanza-aprendizaje. Al fin y al cabo, no es más que elevar la responsabilidad social y ética de aquellas y aquellos profesionales que se hacen cargo, durante largo tiempo, de nuestras aulas e instituciones escolares. Y más importante aún, como nos recordaba Zambrano, tener "el desafío de tomar como promesa nuestras futuras generaciones". La misión "de que en este enfrentarse de maestro y alumno no se produzca la dimisión de ninguna de las partes" (Zambrano, 2000, p. 113).

Entre el autoritarismo y la permisividad

La relación maestro-alumno debe buscar múltiples apoyos entre el grupo de iguales, las familias, el claustro y la comunidad

educativa en general. Pero ello no excusa al profesorado del papel determinante que ha de asumir para que el vínculo social entre ambos se establezca. La escuela y el profesorado no pueden obviar esta realidad, y para ello han de considerar y cuidar, desde el principio, la naturaleza de servicio, constitutiva del docente; ser necesario y formado para los demás.

Decía el maestro Juan de Mairena: "Huid de escenarios, púlpitos, plataformas y pedestales. Nunca perdáis contacto con el suelo; porque solo así tendréis una idea aproximada de vuestra estatura." (Machado, 2003, pp. 103-104). Es decir, desplazar de un plumazo el egocentrismo y narcisismo, tener muy claro que nadie es más que nadie y que cualquier persona puede aprender. El profesorado que considera al alumnado como promesa posee la condición indispensable para incrementar el deseo de mejora del discente, de él o ella misma y de la relación generada. Partir de la potencialidad que existe en las relaciones interpersonales es empezar a construir una relación educativa edificadora, un lazo recíproco que posibilite el diálogo, la co-presencia y la discusión.

El autoritarismo es una máscara que, tras de sí y frente a ella, tiene al miedo; es agente reproductor de temores y provoca la negación de cualquier otro u otra, al tratarlo como objeto inferior. El autoritarismo imposibilita la comunicación, obstaculiza el disenso y destruye el vínculo de confianza de la relación interpersonal, resultando una cosificación de las relaciones humanas.

"También hay mucho miedo", comenta Fina en un momento de la conversación; Fina es una alumna comprometida, de corazón activista, que cree que "si nos pudiéramos de acuerdo todos" se podría mejorar la realidad de su centro educativo. Ese miedo del que habla limita inequívocamente las ganas de crear un camino común, puesto que, como dice Inma, "el maestro tiene las de ganar". El grupo de estudiantes muestra que su voz dentro de la institución escolar se ve reducida ante aquella figura que en último término tiene la sartén por el mango, porque la centralidad educativa es la clasificación examinadora.

Ese temor o recelo al profesor modifica seriamente las formas de actuar de los estudiantes. "Te callas, porque como respondas, otro parte" añade Mar con indignación. Estos partes, dispositivos disciplinarios que facilitan la disuasión de los conflictos, aparecen constantemente en el discurso. "A los profesores también hay que ponerles un poco la alfombra y callarte" añade *a posteriori* Adrián, que al factor silencio suma la factibilidad del simulacro.

Es el mismo Adrián quien comenta: "ya toma la temática de un parte para zanjar el tema, (...) para no discutir más, (...) porque llega y en vez de ponerse a hablar con un alumno y decir: a ver qué pasa, (...) no, pues parte y ya, ya no hay más que hablar". Desterrar el conflicto y la forma de abordarlo en la escuela es perder la oportunidad de educarse, pues todo contexto educativo constituye en sí mismo contradicciones del pensamiento, del hacer, del decir y del sentir. El uso certero del conflicto ayudará a la reflexión crítica, y activará la sensibilidad, imaginación y comunicación directa.

Cambiar la relación docente-alumno

Las voces del alumnado delatan un malestar evidente con la figura del docente, siendo casi siempre problemas relacionados con el abuso de poder. Incluso alguno de ellos y de ellas cuestionan la utilidad de otras figuras escolares como la de la jefatura de estudios. "El jefe de estudios sirve para decir: Como no os calléis vais a ir al jefe de estudios". Ante un problema con una profesora, de nuevo Adrián dice: "El tutor no puede hacer nada, porque de puertas para dentro la profesora es la que tiene la palabra. Y el jefe de estudios, aunque quiera, lo único que puede hacer es meter a un inspector, pero tampoco". En la escuela de la racionalidad instrumental y evaluadora no resultan del todo extrañas las palabras de este alumno, que ante la imposibilidad de enfrentar el problema con su profesora, recurre como alternativa a una figura externa, que medie o evalúe, "pero tampoco". Weber (2002) define el poder como la capacidad que tiene una persona o un grupo de aplicar su voluntad en el interior de una relación social. El *modus operandi*, la práctica del poder según Foucault (1992) son todos los instrumentos, las técnicas y formas que se utilizan para conseguir el poder en una relación. En este sentido, Fina y Eva abogan por el poder del grupo de estudiantes, pero para ello es necesario la unión, por ejemplo, negarse a empezar una clase ante una discrepancia, protestar juntos.

Mostrar/Ocultar



El alumnado traza un relato en el que prevalece una relación marcada por la cátedra y la coacción unidireccional del docente, sin tener relevancia los conocimientos y experiencias del alumnado, una relación desigual en la que la libertad del participante se ve muy limitada.

La correspondencia, la complicidad, la sugestión, la verdadera transmisión-recepción, el aprendizaje significativo se da en un espacio en el que el docente problematiza, cuestiona, explica y sugiere, haciéndose visibles, de alguna forma, los saberes e interpretaciones del alumnado. Más aún, la madurez cognitiva y cultural, el sentir y pensar las cosas de un modo particular, es decir, apropiándose críticamente del conocimiento por medio de la auto-reflexión e indagación requiere de una relación dialéctica entre consenso/disenso, siguiendo a McLaren (1998). Una relación dialéctica que exige un consenso, primero de igualdad, entre docente/discente, para que de un estatuto de horizontalidad igualitario -nadie es más que nadie, (no de falsa militancia)- pueda emerger el argumento del disentir, el pensamiento autónomo y creativo.

La institución escolar aparece como un artefacto saturado de funciones donde apenas florece el deseo por conocer y enseñar, y donde es la sanción del parte o la nota -como amenaza- la que evita cuestionamientos varios del alumnado. Eva, estudiante que defiende la relación jerárquica y también los derechos personales del alumnado, dice: "Es que son superiores a nosotros, pero que nos tienen que respetar también... si nosotros les habláramos como ellos nos hablan a nosotros, pues yo que sé, nos pondrían un parte, vaya". El respeto a las personas, devenidas a menores, queda desplazado por el imperativo de la jerarquía superior que imparte. El vigilar y el castigar de Foucault (2005) mediante la disposición del aula, las notas, los exámenes y las sanciones predominan, dejando poco terreno al aprendizaje crítico, contrastado y experimentado, que ayuda a seguir haciéndonos preguntas, investigando en el camino de la construcción del pensar, la imaginación y el sentir de la convivencia y comunicación creativa.

¿Deserción de un vínculo común?

La culminación más categórica del poder en la relación profesorado-alumnado es la evaluación, cuando se califica según el mérito expuesto, en lugar de al sujeto examinado. Esta capacidad de influencia evaluadora puede democratizarse mediante el diálogo entre ambas partes, la autoevaluación y la socialización del proceso, para llegar a un camino más comprensivo en lo educativo. La excesiva centralidad del examen y la evaluación individual por estándares ciega y obstaculiza la sustantividad procesual de la misma.

La comunicación y la transmisión devienen en *imposición* y *simulacro* convirtiendo la mayor parte del esfuerzo procesual, en un mero medio para enseñar y aprender a examinarse.

Ante tal situación el alumnado manifiesta su renuncia, la posibilidad de interacción y conectividad que ofrecen las pantallas y las tecnologías mediáticas no aparece en un aula destituida y desconectada en la que los jóvenes se convierten en pasivos acumuladores de respuestas. Se da un muy limitado margen a la experiencia de la comunicación interpersonal, basada más bien en una operación técnica encaminada mayormente al logro del resultado académico.

El alumnado vive un día a día desimplicado de los contenidos y las actividades que circulan en el aula, y se desvincula en gran parte de la acción comunicativa, centrando su atención en aquello que va a ser objeto evaluable. De ahí la continua llamada de atención del profesorado: "Entra para examen". No obstante, el alumnado aprecia la desordenada situación de diálogo entre personas que no escuchan, y otorga responsabilidad a ambas partes. Álvaro dice: "Ponte en el lugar de un profesor que esté sentado en una mesa y haya cuarenta niños dándole voces o quejándose de malas maneras... hombre, hay otras formas y otros medidas. Pero ahora lo que se lleva, por decirlo así, es tirar de los partes." A pesar de admitir sus equívocos, reivindican la aptitud del docente responsable al que, al menos, han de respetar (es decir, proteger y reconocer), mínimo irrenunciable para que se establezca el vínculo social, ya sea filial, orgánico o por participación electiva o de ciudadanía, según Paugam (2008). Y Mar añade: "Es que si no te gusta tu trabajo, no amargues a cuarenta personas, porque en mi colegio pasa eso, es que hay profesores que dices: es que estás aquí porque no sabías qué hacer, vaya".

La escuela, a diferencia del elevado debilitamiento del vínculo social en la era del consumo, puede tener otra vida educativa (en común) mejor. Y para ello el profesorado ha de partir de la promesa del alumnado y dar una sólida protección y reconocimiento social a cada una y a cada uno de ellos. De este modo y con el buen hacer docente, el alumno y la alumna irá tejiendo una promesa reconocible. La magia de la mutua confianza se habrá dado.

Para saber más

Boltanski, Luc y Chiapello, Eve (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Foucault, Michel (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- (2005): *Vigilar y castigar*. México DF: Siglo XXI.

Harvey, David (2012): *El enigma del capital. Y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

Machado, Antonio (2003): *Juan de Mairena* (vol. I y II). Madrid: Cátedra.

Martín Criado, Enrique (1997): "El grupo de discusión como situación social", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), nº 79, pp. 81-112.

- (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología crítica*. Barcelona: Bellaterra.

McLaren, Peter (1998): *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México DF: Siglo XXI.

Paugam, Serge (2008): *Le lien social*. Paris: PUF Que sais-je?

Sacristán, Manuel (1987): *Pacifismo, ecología y política alternativa*. Barcelona: Icaria.

Varela Fernández, Julia (2001): "La escuela y sus funciones. De la reproducción social a la producción de identidades", en **Gimeno Sacristán, José (coord.):** *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid: Akal.

Weber, Max (2002): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Zacune, Joseph (2013): *Using the crisis to entrench neoliberalism*. Amsterdam: The Transnational Institute.

Zambrano, María (2000): *La vocación de maestro*. Madrid: Ágora.