

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA**



Trabajo Fin de Máster

**EL DOCENTE DESEABLE:
ACTITUDES ATEMPORALES FRENTE A RETOS INCIERTOS**

“Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y de Formación Profesional”

Autor: Francisco Javier Palomino Condón

Director: Javier Argos González

Octubre 2013

“La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

(Paulo Freire)

Dedicatoria:

A Javier Argos, mi tutor, educador flamígero
que alumbra y enciende fuegos en otros.

A Simón Pérez, líder educativo necesario.

A Carlota, Chusa, Lara y tantos otros,
por quienes el profesor ha de bucear
en los océanos del desánimo, de
Pigmalión y del aburrimiento para
rescatarlos de un ahogamiento seguro.

Índice

1. Introducción	6
2. Justificación	9
Apuntando claves que justifican este trabajo	10
2.1. El mundo está cambiando. Las personas cambian.	10
2.2. La educación debe cambiar en su función.	11
2.3. La escuela ha de adaptarse a los cambios.	12
2.4. Hace falta un docente diferente.	12
3. Marco contextual	16
Dibujando nuestro mapa de contextos.	17
3.1. Marco normativo. Las fronteras de lo permitido.	17
3.2. Marco socioeconómico. La geografía en la que nos movemos. ..	19
3.3. Marco teórico-pedagógico. Paisajes y horizontes vislumbrados.	23
3.3.1. ¿Qué es educar?	23
3.3.2. ¿Para qué educar?	27
3.3.3. ¿En qué debemos educar?	32
3.3.4. ¿Dónde?	34
3.3.5. ¿Cuándo?.....	35
3.3.6. ¿Quién?	36
3.3.7. ¿Por qué?	39
3.3.8. ¿Cómo?	40
4. Metodología	43
Metodología. Cotejando con la realidad: la perspectiva	
de las aulas sobre las actitudes docentes.	44

4.1. Objetivos.	44
4.2. Muestra.	45
4.3. Instrumentos.....	45
4.4. Procedimiento.....	46
4.5. Resultados	46
4.6. Análisis y discusión.....	47
5. Conclusiones.	49
6. Señalando posibles líneas de intervención.	51
7. Referencias bibliográficas. Webgrafía.	54
8. Anexos.	61

1. Introducción.

1. Introducción.

Este trabajo pretende enfatizar el papel imprescindible del docente en su relación pedagógica con el alumno como actor propiciador de un cambio actitudinal positivo de éste. Una relación que despierte en el alumno un interés generador de una actitud que le impulse a buscar el protagonismo de su propio aprendizaje y de su futura integración en el tejido social como ciudadano activo, dentro de una sociedad que ha sufrido y va a seguir sufriendo vertiginosos e impredecibles cambios. Este protagonismo en su aprendizaje facilitará que contribuya con sus conocimientos y habilidades a alcanzar una suficiencia que le permita durante su vida como elemento activo de la sociedad a *«...sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.»*, tal y como se definió en la Conferencia de Jomtien en 1990, recogido en 1996 por un informe de la UNESCO y que sigue plenamente vigente hoy en día. Dicho de otra manera, vivir una vida plena y feliz.

Los grandes cambios a todos los niveles acaecidos en los últimos años han suscitado la inquietud de los gobiernos, que tratan de adaptar la sociedad y la educación de sus ciudadanos a los tiempos inciertos que se vislumbran, y para ello se propone una convergencia educativa europea.

Hay suficiente fundamentación teórica para afirmar que es necesaria la incorporación de nuevos aprendizajes al currículo de los alumnos (de secundaria y de formación inicial del profesorado). Las habilidades sociales y competencias emocionales se abren paso en este panorama educativo sujeto a cambios.

Lo que no parece que haya que cambiar es la buena actitud docente y el compromiso moral que concurren en el ejercicio de la enseñanza.

En definitiva, con este trabajo se pretende redescubrir cómo la intervención de un buen docente, con las herramientas adecuadas (conocimientos, actitudes, valores y otras herramientas pedagógicas) puede

influir decisivamente en el futuro de un alumno, y por tanto, de alguna forma, en el devenir de la sociedad.

Se apreciará en este trabajo cierta redundancia con respecto a algunos conceptos, claves a juicio del autor. No es una redundancia fortuita, sino intencional, con el fin pedagógico de darle preponderancia.

2. Justificación del trabajo

2. Apuntando claves que justifican este trabajo.

Realizar este máster ha supuesto para el autor la vuelta a las aulas en calidad de alumno y por tanto, aprovechar la oportunidad de comparar la educación (y sus estilos pedagógicos) de hace 40 años con respecto, no solo a la actual, sino a la que está por venir.

2.1. El mundo está cambiando. Las personas cambian.

El autor ha vivido en primera persona los cambios que se han dado a su alrededor; tanto en la esfera de lo físico y material, como también en el ámbito del pensamiento, lo intangible, las expectativas que el mundo en el que vives te induce a soñar... y las formas de convivir, relacionarse, a nivel local y a nivel global.

También ha sido testigo de la irrupción inesperada de elementos de drástico cambio para las personas, su vida, su relación con los otros y sus expectativas vitales. Cambios que condicionan cómo se entiende la sociedad.

Hace escasas décadas, siendo el autor estudiante, vivía en una sociedad familiar, tranquila, de ritmo acompasado, predecible, inalterable, perpetuadora, de papeles bien definidos y conocidos, con un futuro predeterminado, cercano (en el sentido de conocido, y por tanto al alcance de la mano), hacia el cual se dirigían los esfuerzos del alumno/adolescente en su desarrollo. Hoy observamos una sociedad en la que se desdibuja el horizonte vital continuamente para aparecer en otro lado, donde no hay papeles asignados definitivos (Bauman, 2003); es más, no parece que se hayan acabado de repartir roles y el aumento de la incertidumbre es uno de los pocos hechos ciertos.

Los alumnos de hoy en día están inmersos en un contexto ciertamente diferente al de sus padres: Para empezar, bajo un prisma biológico, el desarrollo físico parece adelantarse paulatinamente (de lo que parece tener cierta responsabilidad el uso de pesticidas y hormonas en el ámbito alimentario

según las investigaciones al respecto realizadas por Herman-Giddens y otros en 1997 y 2001 (Oliva, 2003, p.375).

Esto comporta un desajuste entre la maduración corporal y la maduración psicológica y emocional que supone un riesgo más que probable en el desarrollo conductual, especialmente en las chicas. Se producen comportamientos propios de edades más avanzadas, como el inicio en el consumo, el influjo de la televisión y sumisión a los dictados de los media y el comienzo de relaciones de pareja, circunstancias que pueden distorsionar las relaciones familiares produciendo un aumento de los conflictos por la temprana aparición de semejantes expectativas, tan diferentes de las de sus padres.

Por tanto, podemos afirmar que la adolescencia ha adelantado su aparición con respecto a generaciones pasadas. A este adelanto en el desarrollo, constatamos (Imbernón, 2010) que está sometida a influencias más potentes, diversas y constantes de las que sufrieron sus padres desde más temprana edad.

La globalización es un hecho incontestable, y aparece con fuerza el denominado “efecto mariposa”, debido al cual, una acción lejana y ajena a nosotros tiene una repercusión cercana en carne propia.

Toman fuerza y carta de naturaleza nuevas formas de familia en el mundo occidental; los cambios de rol de la mujer (y del varón) propician este cambio a nivel micro que a su vez, desencadenan una serie de cambios sociales a nivel macro que se van desplegando en cascada. Las relaciones interpersonales han dado un salto cualitativo con las comunicaciones virtuales.

Los flujos de personas han pasado de ser prácticamente inexistentes a convertirse en un fenómeno cada vez más habitual, hasta normalizarse, y dan como resultado un mundo a veces acrisolado, a veces multicultural, diverso y, en ocasiones, conflictivo en contraposición con nuestro mundo homogéneo anterior.

La realidad socioeconómica y laboral ha fluctuado ostensiblemente, advirtiéndose un claro movimiento desde posiciones previamente alcanzadas de respeto, negociación y una visión del entorno laboral antropocéntrica y

ergonómica del hecho productivo hacia entornos de volatilidad, precariedad y flexibilidad, con la eficiencia en la producción como eje alrededor del cual pivotan las necesidades. Esto ha sido descrito por numerosos autores (Tedesco, 2003; Beck, 2007). Bauman afirma:

“Los espacios del trabajo se parecen más a un predio para acampar, que uno visita durante apenas unos días y del que puede irse en cualquier momento si las comodidades que prometía no eran tales que a un domicilio compartido, en el que uno se siente obligado a tomarse el trabajo de elaborar pacientemente reglas de convivencia aceptables”. (Bauman 2003, pág. 158).

Conceptos con apenas 20 años de edad como la conciliación familiar han quedado disueltos en la resignación con estos nuevos paradigmas.

Disponemos de herramientas no soñadas en la generación anterior. Inconcebibles hace no muchos años. Catalogables como de ciencia ficción hace 5 años. Y hoy son el pan nuestro de cada día de nuestros adolescentes, que lo adoptan como su mundo propio, al cual han nacido, mientras que el mundo adulto realiza extenuantes esfuerzos para esta constante y tormentosa adaptación desde la vida analógica, familiar, concreta y privada en un mundo estable y casi estático al mundo múltiple, digital, virtual, amorfo, disperso y en evolución, en el cual la reflexión se posterga indefinidamente, absorbido el tiempo por otros quehaceres que se perciben más urgentes o importantes.

El tiempo adquiere una concepción de inmediatez, hecho efímero y volatilidad que contrasta enormemente con la persistencia anterior, produciendo un cambio conceptual en las estructuras humanas y sociales. Se instala entre las nuevas generaciones la cultura del picoteo, de la primera impresión, del “zapping” a las primeras de cambio, incapaces de tolerar el desencanto, y sin tiempo disponible para la reflexión so pena de quedarse obsoleto. Ser posmoderno, concepto que se basa en el único condicionante de ser posterior a lo anterior.

En el seno de este contexto van creciendo y desarrollándose los ciudadanos del futuro.

Publicaba no hace mucho el escritor Benjamín Prado en un artículo periodístico que:

“Importa más probar que elegir y estar al tanto de lo que sucede que tener una opinión sobre ello, lo cual en muchos casos nos vuelve a la vez insustanciales e insaciables.” (Prado, 2011).

2.2. La educación debe cambiar en su función.

La escuela observa estos vientos de cambio con cierta impotencia y tiene contadas pero potentes herramientas para intervenir. Si bien la educación en España (y en el resto del mundo) está mediada y dirigida por políticas educativas que en ocasiones tienen una visión cortoplacista y de perfil economicista (influida por el entorno neo-liberal que va impregnando el mundo, donde se ejerce la primacía del poderoso sobre el débil), no es menos cierto que esa misma escuela, y los docentes que la conforman, pueden ejercer una influencia a medio plazo decisiva para retomar la senda de la visión humana, de corte universal, social e inclusiva de la escuela, donde la excelencia académica no es la única meta, el éxito no se consigue con la competición, sino con la cooperación, y se mide por los objetivos conseguidos por el conjunto en lugar de por lo lejos que llega uno de sus selectos miembros.

Es probablemente la escuela la única entidad que puede influir en la sociedad para que ésta cambie el ideario de sí misma...

“Si la educación por sí sola no transforma la sociedad, sin ella la sociedad tampoco cambia” (Freire, 2006, p.78).

...además de preparar al alumno para una vida adulta en un mundo/sociedad continuamente cambiante, con necesidades y condicionantes caducos e inescrutables tanto a los ojos de los gobiernos como de los sistemas laborales y educativos, en un impredecible futuro que nadie se atreve a perfilar, ni siquiera a apuntar.

Guiar al alumno para que sea capaz de afrontar y superar con éxito estos retos inciertos ha de ser uno de los objetos de la escuela. Al autor le resta la duda de cómo llevar a cabo la compleja gestión que ha de hacerse en

la búsqueda del éxito compartido basado en la colaboración, teniendo en cuenta la naturaleza competitiva que poseemos de manera innata, especialmente en la juventud, y el afán por mejorar a título individual.

2.3. La escuela ha de adaptarse a los cambios.

Pero los nuevos paradigmas educativos no se detienen en este planteamiento que asimila educación con preparación para un futuro de corte laboral, sino que comienzan a tener vigencia los objetivos humanísticos que buscan con la educación un desarrollo óptimo de las capacidades humanas, adoptando nuevos retos que se presentan como necesidades y que preconiza la UNESCO: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 2006).

En el sustrato de los nuevos saberes que se demandan, subyacen (o mejor dicho, arraigan) el diálogo, la escucha activa, la empatía, educación emocional y otras destrezas y habilidades sociales que son, en realidad formas de relacionarse en el aula y en la vida misma, en una convivencia que se describe como pilar fundamental de la educación (Delors, 2006).

2.4. Hace falta un docente diferente.

Y dentro del sistema educativo, en la escuela, el docente es el actor principal. Reconocida por todos su vital influencia como educador de los futuros ciudadanos, establece con ellos una relación educativa que puede y debe aprovechar para maximizar los efectos del sistema enseñanza-aprendizaje, utilizando todas las herramientas a su alcance para despertar en el alumno el apetito por aprender. No somos los primeros en percibir la necesidad de que en la formación inicial del profesorado se contemple un mayor peso de las habilidades comunicativas en el currículo.

En el aula, por tanto, durante la jornada escolar, el docente, a través de su actitud, tiene la oportunidad de usar estas herramientas y el deber de

fomentar que la relación pedagógica se impregne de un trasfondo moral que permitirá al alumno tener referentes éticos que le ayudarán a construir su personalidad.

Esta es la razón que me impulsa a sacar a relucir una vez más una cuestión ya de por sí bien fundamentada y suficientemente contrastada, pero a la que me parece necesario recurrir para recordar el protagonismo y, por tanto, responsabilidad del educador en esta crucial tarea.

En este trabajo nos vamos a guiar por el espíritu universal de la educación que concibe la UNESCO, las tesis constructivistas de Vygotsky especialmente en el enfoque del seguimiento personalizado y adaptativo del docente al alumno, la manera de entender el cambio pedagógico de Hargreaves, el humanismo de Freire y la intervención comunicativa en el aula/escuela en clave de relación pedagógica investigada por varios autores, Imbernón (2010), Day (2006) y Bisterra (2007) entre otros.

3. Marco contextual

3. Dibujando nuestro mapa de contextos.

3.1. Marco normativo. Las fronteras de lo permitido.

Desde que en la segunda mitad del siglo XIX, con la ley Moyano, se comenzó en España a articular una educación para todos, la legislación ha ido, afortunadamente, avanzando en pro de una mejora paulatina de las condiciones educativas del conjunto de la población.

Tras la II Guerra Mundial, surgió la necesidad de que la toda población tuviera la posibilidad de acceder a la educación, plasmada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A partir de entonces, las sucesivas leyes, bien de ámbito transnacional como nacional han ido evolucionando siguiendo el curso de los acontecimientos y necesidades sociales que van emergiendo.

Si en el siglo pasado se postulaba una educación para todos desde instancias internacionales, en el presente las leyes que nos rigen van más allá y están impregnadas de conceptos como educación equitativa, igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de la persona en convivencia armoniosa con los demás y con el mundo.

En este trabajo vamos a contemplar algunas normas fundamentales que bosquejan el espíritu de lo que debe ser la educación, tanto en el mundo como en España. Estas son La declaración universal de los derechos humanos, la Constitución española y la ley de educación vigente en este curso lectivo:

→ **O.N.U. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Art. 26.2.**

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

→ **Constitución española (1978): Artículo 27.2**

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”

→ **Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 2. Fines:**

“1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.*
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.*
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.*
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.*
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación”.

Ya en su preámbulo, la Ley Orgánica de Educación (LOE), desarrollando sus tres principios fundamentales, detalla que “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo cual necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”.

Personalizada e integral son palabras e intenciones que forman parte del glosario de esta la Ley Orgánica de Educación, que recoge como uno de los principios de la educación “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE, 2006, Capítulo 1, Artículo 1f).

La LOE reconoce a la educación como instrumento del que depende el bienestar individual y colectivo. Por su parte, Hargreaves (2003) afirma que la educación es un instrumento para la democracia.

3.2. Marco socioeconómico. La geografía en que nos movemos.

Nuestra realidad social actual en España parte de unos principios democráticos que quedan plasmados en la Constitución y que están consolidados a pesar de su escaso recorrido temporal. Este espíritu democrático va a subyacer en la filosofía del sistema educativo, lo que produce como consecuencia una universalización de la educación obligatoria y una equidad en su distribución. Esto es un cambio significativo con respecto a la

generación anterior, y un giro copernicano con respecto a la generación de mediados del siglo XX.

La estructura familiar ha variado sustancialmente, y la aparición de nuevos modelos de familia de composiciones diversas y roles cambiados es un fenómeno nuevo en la sociedad española que va tomando carta de naturaleza y que no siempre resulta fácil de aceptar, por ser prácticamente inauditos hace no muchos años.

Las familias tienen menos hijos y la relación dentro de la familia parece ser más democrática que en épocas anteriores.

El acceso masivo de la mujer al mercado laboral propicia una situación en el hogar en que los hijos permanecen solos o con cuidados mínimos una parte del día, con lo que el tiempo que comparten con sus padres ha disminuido significativamente con respecto a hace solo unas décadas. Sin embargo, la aparición del paro, que afecta prácticamente a la totalidad de los jóvenes y a una significativa proporción de la población adulta dibuja un horizonte laboral poco halagüeño para los actuales estudiantes.

Esta crisis económica y laboral sobrevenida en estos últimos años propicia un retardo en la emancipación de los jóvenes (Calero, 2008, p.74), produciendo un escalón social nuevo que podría denominarse madurez postergada, debido a la imposibilidad del nuevo adulto de desempeñar tal rol.

De esta manera, aparece un fenómeno nuevo que consiste en que los padres van envejeciendo mientras ven que sus hijos, ya crecidos y adultos, son incapaces de independizarse y hacer su vida autónoma.

Por tanto, parece que, aunque la familia sigue siendo el contexto fundamental de desarrollo de la persona, se evidencia la necesidad actual de la escuela de implicarse con más profundidad en la educación de los alumnos, como señala Touriñán:

“En nuestros días, a la familia se le exige suplir con eficacia y calidad la merma de oportunidades de compartir el tiempo con los hijos. Pero, por otra parte, tampoco debemos olvidar que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años, y esa

diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación en su sentido axiológico.”
(Touriñán, 2005, p.1049).

Siguiendo la tesis defendida por Oliva (2003), el desarrollo del adolescente en el mundo occidental actual puede resultar ser mucho más complejo y difícil de gestionar para un adolescente que el que se puede dar en sociedades de tipo tradicional, donde roles y opciones persisten a lo largo de generaciones sin cambio sustancial alguno. En la misma dirección apunta Bazarra (2004, p.93) cuando se refiere al desconcierto ético de los adolescentes y su mayor dificultad a la hora de diseñar su propio proyecto vital.

Otro elemento a tener en cuenta fruto del creciente flujo de personas en este mundo globalizado es la incorporación a nuestra sociedad como ciudadanos de pleno derecho de los hijos de los inmigrantes, que aportan culturas diferentes a la hasta ahora imperante convirtiéndose la escuela en un entorno multicultural, reflejo de la sociedad que la nutre.

Las formas de relacionarse han cambiado también con la omnipresencia de internet y del estado “siempre conectado” que es la norma observada entre los jóvenes (y algunos adultos que han sido contagiados) de hoy. Y esto diferencia a los nativos digitales y a los emigrantes digitales (aquellos que nacieron analógicos y se adaptan como mejor pueden).

Los ciudadanos de hoy viven en un mundo urgente. Paciencia y reflexión están caducando. Esta sociedad exige inmediatez en las respuestas y en la recompensa esperada, donde se hace zapping por no esperar, con tal abundancia de información disponible al instante y profusión de estímulos que ya se habla de “infoxicación”; donde se confunde estar enterado con saber.

Donde las respuestas pueden ser inmediatas, pero no hay tiempo de profundizar o reflexionar sobre ellas para hacer una elección sabia; con el surgimiento de lo que se ha dado en llamar cultura del picoteo, término acuñado por el escritor Benjamín Prado, en el que se describe lo ya publicado por Sloterdijk (2003), que escribe sobre las consecuencias del apresuramiento, superficialidad y urgencia con caducidad inmediata que invade nuestras vidas:

“(...) sin orientación en el espacio, superados por el propio progreso, los modernos tuvieron que convertirse masivamente en seres humanos enloquecidos. La civilización técnica, y en especial sus aceleraciones durante el siglo XX, puede verse como el intento de ahogar en confort al testigo fundamental de Nietzsche, aquel trágico Diógenes. Poniendo a disposición de los individuos alimentos técnicos de una perfección inusitada, el mundo moderno quiere quitarles de la boca inquietas indagaciones acerca del lugar en el que viven o desde el que se precipitan constantemente al vacío (...) Mientras la banalidad sella la inteligencia, los hombres no se interesan por su lugar, que parece algo dado; fijan su pensamiento en los fuegos fatuos que les rondan la cabeza en forma de nombres, identidades y negocios”. (Sloterdijk, 2006, pp.35-36).

Delors, en su informe a la UNESCO, ya había dado cuenta de este cambio en las condiciones que afectan al entorno vital del individuo:

“La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión perenne pero actualmente alimentada por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incessantemente a una concentración en los problemas inmediatos”. (Delors, 1996, p. 13).

Es una concentración efímera a su vez, pues el siguiente problema brota sin posibilidad de haber puesto la necesaria dosis de atención y estudio en el anterior, que pasa a engrosar una abultada lista de estímulos titilantes que tan rápido como aparecen, desaparecen, en ausencia de filtro, incapacitando al individuo para una adecuada intervención.

A este vértigo en el devenir de la sociedad y del espacio vital del individuo ha de añadirse la falta de entornos estables y referencias ciertas. El principio de incertidumbre como paradigma inevitable en la sociedad del futuro inmediato parece anclarse, como señala Bauman (2003) cuando se refiere a la “modernidad líquida” como un estado de flexibilidad, volubilidad y falta de estabilidad en todos los terrenos.

Bauman cita a Hobsbawm, que comparte la teoría de aquel en este sentido, permitiendo entrever un clima poco alentador:

“Hombres y mujeres buscan grupos a los que puedan pertenecer, de forma cierta y para siempre, en un mundo en que todo lo demás cambia y se desplaza, en el que nada más es seguro”. (Hobsbawm, 1998, p. 40).

Paradójicamente, a pesar de buscar estabilidad, se augura la fragilidad y caducidad de las relaciones humanas, que se truncarán con extrema facilidad, evitando vínculos perdurables, fruto de la escasa tolerancia a la frustración.

Bauman es traducido como “incertidumbre” en sus escritos, pero él prefiere el término alemán “unsicherheit”, que en su traducción agrupa los conceptos de inseguridad, incertidumbre y falta de protección.

Este escenario se dibuja por todo el planeta y la propia UNESCO se hace eco de ello cuando en 1993 constituye una comisión (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI) encargada de buscar una manera de cómo la educación podrá hacer frente a los retos que tiene por delante. La pregunta que se hace es: «¿Cómo puede la educación desempeñar un papel dinámico y constructivo para preparar a los individuos y las sociedades del siglo XXI?». (UNESCO, 2003).

3.3. Marco teórico-pedagógico. Paisajes y horizontes vislumbrados.

3.3.1 ¿Qué es educar?

Como primera forma de aproximarse a un término tan polisémico, parece obligado dirigirse al Diccionario de la Real Academia Española para observar que, en su segunda acepción, define educar como “*Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven (...)*”.

En la versión social de la vida cotidiana, la buena educación ha sido concebida como la virtud de portarse conforme a lo esperado en el grupo con el que te toca relacionarte.

El concepto de ser educado parte de una premisa fundamental: la pasividad o papel receptivo y sumiso del destinatario. Aquí, tanto las acciones intencionales como las actitudes no intencionales, pero observadas, van a ir constituyendo el patrimonio de los valores de la persona.

La segunda forma de entenderlo, educarse, transfiere parte del poder al destinatario, que conjuga la información, emociones y vivencias que recibe del exterior con su propio juicio, elaborado a partir de las experiencias vividas. De este modo, los valores adquiridos van a formar parte del marco referencial del juicio y patrón de orientación de la persona (Guitart, 2002) y conducirán sus actitudes.

La educación, hasta hace escasas décadas, se ha llevado a cabo con una voluntad integradora del individuo en el grupo, participándole de los valores, normas y conocimientos que salvaguardaba la sociedad en la que nacía un individuo. Ha tenido un carácter social homogeneizador y este proceso tenía lugar en el ambiente familiar y social más cercano, en ausencia de escuela. De este modo, la sociedad se componía en gran parte de individuos iletrados académicamente, aunque con una competencia social desarrollada.

La adquisición de los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida tenía lugar por imitación, observando los determinados procedimientos que requería una tarea o aprendizaje, en donde el profesional permitía al aprendiz acercarse a él para que le ayudase en tareas auxiliares, y donde iba aprendiendo la maestría de quien le tomaba a cargo por observación.

Hasta hace muy poco, educar (en el ámbito escolar) ha sido sinónimo de enseñanza, de proceso de transmisión de datos y valores durante la etapa que se inicia con la escolarización y acaba al final del desarrollo del adolescente, cuando se convierte en adulto y abandona la escuela. En esta actividad, el rol del alumno ha sido, hasta días cercanos, el de receptor pasivo y acrítico de la información recibida, así como asimilador del currículo oculto que la acompañaba; y el rol del profesor era el de especialista en una disciplina encargado de esa tarea de transmitir conocimientos. No obstante, ya en el siglo XIX había maestros que veían otra misión en la tarea docente como Dewey o Kilpatrick (1951).

Tras la revolución industrial del siglo XVIII la necesidad de mano de obra formada diseñó un tipo de enseñanza focalizada en las necesidades del

mercado laboral que dura hasta nuestros días. Es la enseñanza versus educación.

Hoy en día se detectan nuevas y diferentes necesidades en el terreno educativo. Desde la UNESCO se llama la atención sobre la nueva necesidad de volver a la escuela y aprender a aprender; por otro lado, parece surgir la obligación de conocer y comprender mejor al otro y al mundo en una convivencia pacífica mediante el diálogo. Caminamos desde la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. La educación tiene horizontes muy diferentes a los de hace una generación

Romper con esta inercia para poner en práctica estos nuevos paradigmas en educación es tarea que preocupa e interesa tanto a los docentes como a los países e incluso a organismos transnacionales, porque se entiende que la educación entendida como el acúmulo de nociones que permitirán un desarrollo laboral no es razón suficiente.

La educación supone para el individuo el medio más adecuado para construir su propia personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Para una larga lista de autores, educar es humanizar. Es la que tiende a comunicar los conocimientos (Morin, 1999, Pag.1). Freire entiende la educación como un proceso de humanización y construcción de la sociedad, y aboga por el uso de la palabra como relación dentro de la comunicación, asimilando diálogo a educación:

“Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los

hombres. Por eso, la verdadera educación es diálogo". (Freire, 2009, pág. XVI).

En este trabajo defendemos, compartiendo las tesis de Freire, que educar es construir al hombre, y los fines de la educación dependerán de cómo entiende la sociedad al hombre, qué valores y qué concepción del hombre y la sociedad se desea transmitir. En el caso español ya vienen recogidos en la carta magna y en la ley. Se busca un ciudadano instruido, cívicamente responsable, desarrollado en toda su capacidad.

Sugata Mitra, en su experimento "el agujero en la pared" muestra cómo los niños, cooperando solos, son capaces de realizar aprendizajes significativos sin la presencia de profesor o adulto, con la única ayuda de un ordenador conectado a internet. Y sugiere que donde haya profesores que puedan ser sustituidos por ordenadores, que lo sean. Este experimento tiene la particularidad de haber sido realizado en aldeas apartadas de la India, donde la familia y el grupo tienen aún un gran peso en la educación del niño y sin embargo, la escuela o no existe o es muy precaria.

La defensa de una educación sin adultos podría llevarnos a lo que William Golding exponía en su libro "El señor de las moscas", donde la ausencia de referentes morales desemboca catastróficamente en la pérdida del sentido del bien y del mal. Acumular solamente conocimientos no es educar a día de hoy en la escuela. Un docente, si pretende educar, ha de aportar algo más a un niño que la sola transmisión de contenido. Con la educación, más bien se busca formar personas autónomas y dialogantes que se relacionen con respeto (Puig y Martín, 1996) usando la razón con sentido crítico.

Además, parece necesario incorporar la idea de educación durante toda la vida, como defienden Hargreaves (2004) y Delors (2004) cuando hablan de una sociedad educativa, donde se ofrece la posibilidad de recibir educación a todos, ya sea para dar segundas oportunidades en la vida como en un afán de superación personal.

Para ello, también señala que incumbe a la educación la tarea de inculcar tanto a los niños como a los adultos las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que

están produciéndose en el mundo, aprendiendo a seleccionar informaciones para poder interpretarlas mejor.

Compartimos en gran manera la opinión de Perrenoud cuando afirma que educar es también preparar al alumno para su futura vida cotidiana, ayudándole a desarrollar las competencias necesarias para su vida adulta, pero que las herramientas necesarias para conseguirlo no están debidamente representadas en el currículo escolar actual (Perrenoud, 2012).

Educar es a mi juicio, en resumen, preparar al alumno para afrontar con bienestar la vida presente y futura y para relacionarse con el mundo.

3.3.2. ¿Para qué educar?

En el año 2014, los docentes estarán dando clase a niños de 14 años y preparándolos para la vida. ¿Quién se atreve a pronosticar lo que la sociedad requerirá en el año 2030 de nuestros alumnos de hoy, cuando sean adultos?

Para que una escuela eduque, es necesario partir de los fines que se persiguen con esa educación. Actualmente ha perdido vigencia el perfil profesionalizador y académico de la escuela en pro de una visión humanizadora y educadora de la enseñanza.

Bárcena (1994) afirma que el discurso pedagógico posee un carácter predominantemente moral, ya que la ciencia de la educación está ligada a las ciencias humanas, por lo que los conceptos educativos están cargados de valor.

La escuela ha de enseñar al niño a elaborar los valores que fundamentarán y dirigirán sus decisiones de acción, así como a orientarle en la elección de actitudes en torno a las cuales va a construir su vida. La opinión de Puig y Martí (1996) es compartida por numerosos autores, desde Freire (2009) a Hargreaves (2006) o Escudero (2011) cuando defiende que la razón por la que se educa en términos morales es formar personas dialogantes con el otro y con la sociedad, que razonen críticamente y que respeten los derechos humanos.

A medida que se dan cambios, cambian las necesidades, y la sociedad genera nuevas demandas educativas (Hargreaves, 1994) por lo que la escuela debe repensar el fin de la educación que va a dar a los niños. En este mismo sentido, A. Pérez Gómez añade:

“La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales”. (Pérez, A. 2007, p. 7).

La OCDE defiende lo que a la vez parece ser cierto, y sin embargo poco acertado: la necesidad de la educación en base a unos criterios más prosaicos:

“Los beneficios de la enseñanza se miden con baremos como perspectiva de empleo, ingresos personales y crecimiento económico global” (OCDE, 2005, p.3).

Se hace visible el currículo oculto que existe en la escuela y que Day (2006) acierta a presentarnos. Contrapone la importancia de la construcción moral del alma a la finalidad meramente instrumental de la escuela, y pone como ejemplo a Morgan y Morris (1999) cuando advierten:

“De igual importancia, si no mayor, es el papel de la educación para equipar a cada uno de sus ciudadanos con un pensamiento y acción autónomos, con el sentido moral y la confianza cívica de que, colectivamente, son, en último término, el gobierno. Por tanto, la calidad de la educación tiene que ver con el carácter y las competencias, con la arquitectura del alma y la norma de vida” (Morgan y Morris, 1999, p. 16).

Nos identificamos con la visión actual del ser humano como persona de Delors (2004), confiando en aprovechar la escuela para aprender a desarrollar un mundo de comprensión y solidaridad, aceptando y respetando la diferencia del otro. Una perspectiva holística, conciliadora y universal alejada del enfoque como mero objeto productor de beneficio. Las necesidades educacionales que se requieren para desarrollar a esta persona del futuro inmediato parece estar bien reflejada por Delors (2004, pág. 9) en su informe a la UNESCO, donde

refleja la difícil dualidad entre la singularidad de la persona con sus ambiciones individuales y la globalidad del bien común:

“(...) el «crecimiento económico a ultranza» no se puede considerar ya el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural que debemos transmitir en buenas condiciones a las generaciones futuras.” (Delors, 2004, p. 9).

Pero conjuntamente con el desarrollo ético del individuo ha de producirse el aprendizaje necesario para poder llevar a cabo una vida productiva, no ya solo en el aspecto personal, sino en el laboral.

Aparecen nuevos retos y nuevas reglas en la escuela. Se busca el protagonismo del alumno en la construcción de su aprendizaje, intentando que, como coinciden Delors (1996) y Hargreaves (2003) entre otros, el niño consiga convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación:

“Vivimos en una economía del conocimiento, en una sociedad del conocimiento. Las economías del conocimiento son estimuladas y dirigidas por la creatividad y la inventiva. Las escuelas de la sociedad del conocimiento tienen que crear estas cualidades, si no su gente y sus naciones se quedarán atrás.”(Hargreaves, A. 2003, p. 9).

En la nueva escuela que está naciendo, se busca que el alumno adquiera destrezas más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía. Que adquiera (y aprenda a adquirir) destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma en la vida, resolviendo los problemas comunes que se le presenten. De esta manera estará capacitado para desarrollar un proyecto de vida propio con adecuados principios éticos.

Tanto la UNESCO como la OCDE buscan nuevas fórmulas de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y en definitiva, de entender la escuela y la educación y de esa inquietud nacen diferentes documentos. Por su parte, la OCDE sugiere una educación para

“(...) una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.” (OCDE, 2004, p.2)

La preocupación europea por convertirse en la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo empuja a gobiernos y organizaciones a buscar nuevas fórmulas. De la OCDE parte un proyecto denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias. Cuadro 1) que es un referente en el concepto de competencias. Estas son definidas en este proyecto como *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*.

La competencia es un saber hacer que integra conocimientos, habilidades y actitudes. Es aun un constructo en evolución, que se va reconceptualizando, que comparte la UNESCO y que en España se traduce en la traslación de ocho de ellas a la LOE.

Nadie en los gobiernos europeos duda de la importancia de las competencias necesarias para afrontar el futuro, como saber relacionarse, trabajar en equipo y resolver conflictos, recogidas por la OCDE y han sido trasladadas al ordenamiento legal.

No obstante, Imbernón (2010) recoge opiniones que expresan ciertas reticencias y temores con respecto al concepto y finalidad de las competencias. En esas opiniones se preguntan si antiguas recetas, vestidas con otros nombres pueden ser la panacea para los problemas educativos actuales, y si plegarse a la petición de la sociedad para formar ciudadanos que se adapten a las *“exigencias y necesidades empresariales y económicas”* (Imbernón, 2010, p.76-77) no será una decisión equivocada.

La UNESCO (Delors, 1996) clama por orientar la educación en la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos (guardados en el interior de cada uno como un tesoro, tal y como reza en su título) y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Lo consideran una contribución imprescindible a la búsqueda de un mundo más justo y más vivible.

La idea de educar para aprender a ser, a conocer y a convivir otorga a la educación una perspectiva holística en la percepción del ser humano con una visión de sostenibilidad.

Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva

- A.- La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
- B.- Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva.
- C.- La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.

Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos

- A.- La habilidad de relacionarse bien con otros.
- B.- La habilidad de cooperar.
- C.- La habilidad de manejar y resolver conflictos.

Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma

- A.- La habilidad de actuar dentro del gran esquema
- B.- La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- C.- La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

(Competencias que necesitamos para el bienestar personal, social y económico)

Cuadro 1. Competencias clave, según DeSeCo (OCDE)

Basan esta educación en unos aprendizajes que se mantendrán a lo largo de la vida y que consisten en aprender a ser, para desarrollarse con autonomía, aprender a conocer y a seguir aprendiendo, aprender a hacer, para cualificarse no solo para resolver situaciones, sino sabiendo trabajar en equipo, y aprender a convivir valorando y respetando al diferente, y gestionando el conflicto de manera pacífica y constructiva.

A este respecto, compartimos la visión de Bazarra (2004) entre otros cuando afirma que el conocimiento no es un valor en sí mismo; que lo que otorga calidad al aprendizaje es que el alumno llegue a conclusiones por sí mismo a través de un análisis crítico, que lo aprendido le sirva como plataforma

desde donde construir nuevos conocimientos con imaginación y que mantenga una actitud ética en su comportamiento.

3.3.3. ¿En qué debemos educar?

La escuela proporciona tres educaciones: en primer lugar la que le demanda la sociedad, en segundo la que la propia escuela pretende y considera necesaria y en tercer lugar la que da sin pretenderlo, en forma de currículo oculto.

La función que la sociedad ha demandado de la educación, ha sido la preparación del alumnado para introducirse en el mercado laboral con los valores propios de la sociedad. Esta función se cumple con mayor o menor éxito.

La escuela, en su particular visión de la sociedad, y conformada también por la población docente, transmite un currículo oculto, ya sea con carácter deliberado (Day, 2006), ya sea de modo involuntario, que forma al alumno en una dimensión moral, con sus valores, actitudes y relaciones. Este currículo confiere al alumno una visión propia de su rol social y contribuye al establecimiento de la noción y expectativas que tiene de sí, lo que podríamos denominar la propiocepción del alumno.

Independientemente de la evidente necesidad de cumplir con estos objetivos, a finales del siglo pasado surgieron voces apostando por un cambio en la orientación en la educación, aplicando un enfoque relacional de carácter universal entroncado en el objetivo de “aprender a convivir” proclamado por la UNESCO.

Nacieron entonces nuevos conceptos como las inteligencias múltiples, las habilidades sociales y las competencias emocionales. Podría decirse que la educación proporciona una formación intelectual y cultural y que la educación emocional proporciona formación para la vida y la relación con los demás.

El conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados, saber motivarse, reconocer las emociones de

los demás y establecer relaciones se ha constituido en un nuevo paradigma educativo, comunicativo y relacional. La necesidad de esta herramienta es muy relevante para el trabajo en equipo o la gestión del conflicto tanto en el entorno personal como a efectos laborales. De hecho, las habilidades emocionales se consideran un aspecto importante de los criterios de empleabilidad (Bisquerra, 2007).

(Imbernón, 2010) desglosa la habilidad de saber motivarse, a la que denomina de autonomía personal, en cinco subcompetencias: autoestima, autoeficacia, responsabilidad actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia. De ellas destaca la autoestima como la más valiosa, pues se construye a partir de factores internos y de factores externos, por lo que la relación comunicativa con el docente puede ayudar a aumentar ésta. Y a partir de ella se pueden conseguir otras.

El desarrollo de estas habilidades nos permitirá adquirir competencias para la vida y para el bienestar.

En 1993, la Organización Mundial de la Salud define las habilidades para la vida como *“aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria”* (OMS, 1993, p.6), y considera que hay un conjunto de ámbitos principales de habilidades para la vida, como son la toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación, relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo, empatía y capacidad para enfrentar las emociones y el estrés.

Dado que según algunos estudios la felicidad se debe en un 50 % a la labor de cada uno, parece adecuado deducir que optar por las opciones correctas, permitiéndonos fallar y rectificar, tiene una repercusión notable en nuestra vida, por lo que aprender habilidades sociales y emocionales puede ser de transcendencia en su desarrollo. Esta herramienta debe ser dominada por los alumnos y por toda la sociedad en general.

Estas habilidades (Imbernón, 2010) tienen que aprenderlas primero los docentes, las tienen que poner en práctica y las han de transmitir al alumnado, para que éstos las adquieran a su vez y las pongan en práctica.

3.3.4. ¿Dónde?

La escuela es un lugar privilegiado que permite poner en práctica los principios morales, no sólo a través de actividades específicas, sino también a través de las experiencias reales que la vida colectiva proporciona. Una vida colectiva interconectada entre culturas diferentes dentro del aula. A este respecto nos surgen algunas dudas: la educación ¿puede servir de puente entre culturas? *“¿Puede aspirar la educación a ser universal? ¿Puede por sí misma, en cuanto factor histórico, crear un lenguaje universal que permita superar ciertas contradicciones, recoger determinados retos y transmitir un mensaje a todos los habitantes del planeta, pese a su diversidad?”* (Delors, 1996) ¿Puede ser éste el sentido y objeto de la educación?

Porque hasta ahora, la escuela era el único lugar donde el mundo se abría para los alumnos. En la actualidad el mundo está abierto a todos a través de muchas ventanas (el experimento del “agujero en la pared” de Mitra da buena fe de ello). Las personas (y los niños también, por tanto) se nutren de información y conocimientos a través de canales tales como la televisión o internet (Castells, 2003). Este rol de la escuela ya está obsoleto.

Hay que retomar la función educativa de la familia, reclamarla y valorizarla con el fin de que no caiga en la escuela toda la responsabilidad de la educación del niño. Y sin embargo, la escuela no debe perder su esencia de espacio educativo por excelencia.

El aula es un microcosmos en el que se tienen lugar multitud de interacciones en contextos de clase, lo que permite una cultura propia del grupo. Las actividades propias del aula permiten entramados de relación y comunicación entre todos los que pueblan ese espacio, por lo que se puede afirmar (Imbernón, 2010) que el aula es un espacio significativo en la toma de conciencia del alumno como ser social.

Las relaciones ocurridas en la escuela están dotadas de una carga afectiva trascendental que repercute sobre la autoestima, generando reelaboraciones de la imagen de uno mismo y reinterpretando su papel social.

Es dentro de la escuela, donde el buen docente puede aplicar una metodología en el aula capaz de modular aquellas percepciones distorsionadas, como por ejemplo las que puedan desembocar en la profecía del autocumplimiento, (término acuñado por Merton en 1948), llamada también efecto Pigmalión (Rosenthal & Jackobson, 1968), y conseguir así el efecto más deseable.

Las nuevas posibilidades formativas que posibilitan los nuevos métodos de adquirir conocimientos no han de servir de excusa para un alejamiento del alumno de esta institución. Es más, la escuela ha de saber adaptarse, e incluso mutar para responder a las nuevas necesidades educativas que derivan del aprendizaje de por vida, quizá dando cabida a aquellos adultos necesitados de empezar o continuar determinados trayectos formativos.

Una cosa debemos tener clara los docentes: si queremos una sociedad en la que los ciudadanos sepan convivir y cooperar, debemos comenzar haciendo lo propio en la escuela. La escuela debe ser el epicentro de la educación en nuestra sociedad. Compartimos la creencia de Hargreaves (2003) cuando postula a la escuela como instrumento para sembrar la democracia.

3.3.5. ¿Cuándo?

El aprendizaje para toda la vida ha llegado con visos de instalarse en nuestras costumbres. Nuevas formas de aprendizaje brotan en el panorama educativo y aparecen ciencias como la andragogía, disciplina que en poco tiempo se convertirá en la versión de la pedagogía aplicada a los adultos.

Una vez aceptado (Hargreaves, 2004) que la mayor parte de la gente necesitará pasar por diferentes formas de educación y entrenamiento a lo largo de sus vidas, la preparación pasará a ser más importante.

El aprendizaje será autónomo y no se limitará a un espacio-tiempo limitado y definitivo (UNESCO, 2005), sino que debe continuarse toda la vida. Para este organismo será una manera de ofrecer una respuesta eficiente a la precariedad laboral, ya vaticinada por numerosos autores. En su informe, pronostica un hecho que hará necesario este aprendizaje a lo largo de la vida:

“Muchas personas tendrán que cambiar varias veces de profesión en su vida y la educación no podrá contentarse con ofrecerles una especialización, sino que tendrá que desarrollar su capacidad individual para cambiar de especialidad y afrontar las mutaciones económicas y sociales”. (UNESCO, 2005, p.84).

3.3.6. ¿Quién?

Para llevar a cabo esta misión todos los expertos están de acuerdo que quien más impacto tiene en la educación es el docente, cargo ostentado por una persona. El hecho de significar que el docente es una persona no es una cuestión menor, ya que, como tal, ha de conseguir su objetivo a través de la relación con otras personas, y más directa y estrechamente con una: el alumno.

Es el profesor el que ha de actuar de puente (Shulman, 1992) entre el significado del currículo y la construcción de ese significado por el alumno.

El alumno es una persona en fase de desarrollo, en la que la persona-docente interviene comunicándose con él en un contexto de interrelación. Esta relación requiere por parte del profesor de una implicación que se puede considerar un compromiso moral, entendido como acto intencionado y apasionado (Hargreaves, 2012). Esta relación está teñida por las actitudes que el docente exhibe en el contexto relacional y que son de vital trascendencia para que el alumno pueda cambiar los prejuicios que traía de fuera del aula y sea interpelado como persona respetada para que contribuya a la formación de sí mismo.

Este punto ha sido ampliamente estudiado y la UNESCO lo explicita:

“Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y

lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial". (Delors, 1996, p.10).

Es el docente en el que, tomando su labor bajo un prisma de acto moral guía al alumno en su trayecto, entendiendo como moral interrogarse a sí mismo si lo que se enseña y se trasmite está racionalmente justificado y es digno de que el alumno lo conozca (Fenstermacher, G. D., 1989: p. 158; citado por Bárcena, 1994, p.134)

Bajo este prisma, el docente aprovecha el vínculo de afecto con el alumno para impulsarle a convertirse en la persona que el alumno aspira a ser, permitiéndole desarrollarse al máximo en todas sus dimensiones. El potencial infectivo del docente cuando comparte el aula con el alumno debe ser meditado y por tanto las actitudes docentes estudiadas con mimo, ya que estamos de acuerdo con Watzlawick cuando expone sus teorías de la comunicación humana:

"Toda comunicación implica un compromiso, y por ende, define la relación;(…), una comunicación no solo transmite información, sino que impone conductas" (Watzlawick, 1985, Pág.52). (El subrayado es del autor de este trabajo).

Perrenoud (1987) profundiza en el aspecto comunicacional de la relación en el aula y advierte que un profesor no solo enseña lo que pretende enseñar, sino que también enseña inconscientemente lo que él mismo es, con sus condicionantes, lo que aporta una extraordinaria profundidad y una dimensión interpersonal al ejercicio pedagógico :

"El profesor, siendo el principal responsable de la acción pedagógica, depende de todo lo que él mismo es, de lo que prefiere o aborrece. La ética, la formación profesional y la experiencia ayudan a modular esta interferencia vital en el desarrollo de su rol docente. Aunque sea capaz de no preferir a un determinado alumno sobre los demás, o estigmatizar a otro que no es de su agrado, no es una máquina productora de enseñanza, sin prejuicios, emociones, o deseos guardados desde su experiencia infantil. Esto aporta un interés desde el momento que forma parte del preludeo del clima afectivo y cómo se van a desarrollar las relaciones y el tipo de comunicación." (Perrenoud, 1987, 1005c).

Resulta muy interesante resaltar el hecho de que los condicionantes internos, y ajenos al entorno educativo, van a influir, según Perrenoud en el

ejercicio docente, y esta influencia debe ser objetivada y modulada mediante herramientas que el profesor debe poseer (o adquirir).

Perrenoud (2012) también defiende la interacción entre personas como elemento indispensable para producir algunos aprendizajes, especialmente los comunicacionales o aquellos a los que se llega a través de un conflicto cognitivo.

Y en esta relación de afecto y compromiso moral con el alumno, el docente muestra una actitud docente apasionada gracias a una vieja herramienta: la comunicación. Una adecuada comunicación en toda su amplitud, una comunicación que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción, como dice Paulo Freire. Es una acción conjunta en la que el alumno va siendo guiado y animado por el docente en un camino que les llevará a ambos a una mejora de un aprendizaje de la vida y para la vida a través de los contenidos curriculares.

Afirmamos el convencimiento de que un vínculo de carácter moral con el educando relacionado con la construcción de un mundo mejor y una actitud enfocada al alumno es fundamental, incluso imprescindible para el éxito de este proyecto, y que el uso de una adecuada comunicación contribuirá en gran manera a facilitar y enriquecer el camino. El hecho de que el alumno perciba al docente como alguien cercano, fiable y con quien se puede mantener una relación personal cordial (en la que ambos aprendan) deja el camino expedito a la consecución del fin último de la educación: Crecer como ser humano en la medida de las posibilidades de cada uno y prepararse para la vida.

Podríamos proponer a modo de resumen un acercamiento al significado en clave macro de la profesión de docente acercándonos al pensamiento de Hargreaves:

“La enseñanza es la profesión nuclear, el agente clave del cambio en la sociedad del conocimiento actual. Los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones.”
(Hargreaves y Fink, 2006, p.181).

3.3.7. ¿Por qué?

Porque no todos los recursos necesarios para tener una vida digna y un desarrollo humano son de índole material y económico.

Porque no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y las competencias necesarias para moverse e integrarse en la sociedad.

Si queremos una sociedad en la que los ciudadanos sepan convivir y cooperar, debemos comenzar haciendo lo propio en la escuela. La escuela socializa a las personas: se nutre de miembros de la sociedad a la que pertenece, bebe de los valores de esa sociedad y se desarrolla en su seno para, a su vez, proporcionar a esa sociedad miembros revalorizados para sí mismos y esa misma sociedad a la que pertenecen.

Perrenoud (2001) realiza una deliciosa ilustración del concepto de buena educación cuando afirma que podemos formar químicos, contables o informáticos haciendo abstracción de las finalidades de las empresas en las que vayan a trabajar. Y que un buen químico seguirá siendo un buen químico tanto si fabrica medicamentos como si elabora droga. Que un buen contable puede ser un excelente profesional, ya sea blanqueando dinero negro o mejorando los números de una organización humanitaria. O que un buen informático podrá servir de manera igualmente eficaz a la mafia o a la justicia.

El futuro que nos espera nos va a hacer navegar a los educadores entre conceptos de difícil matrimonio, como los binomios identidad local y ciudadanía universal, o el de igualdad versus libertad.

Los valores y actitudes que se pueden enseñar y aprender en la escuela pueden servir para ralentizar o llegar a revertir los aparentemente irrefrenables designios que nos esperan a la mayoría de los países, no solo de nuestro entorno, donde la educación seguirá siendo un instrumento de reproducción de las desigualdades y de acomodación de las masas al pensamiento dominante.

3.3.8. ¿Cómo?

La educación tiene lugar mediante una relación pedagógica que se desarrolla en el aula. Esta relación presenta varias dimensiones: la instruccional, la comunicativa y la ética. O dicho de otra manera, la cognitiva, afectiva y conductual (Guitart, 2002). La dimensión instruccional viene definida por el dominio de una determinada disciplina. La dimensión comunicativa se da a través de la competencia en relaciones sociales y en la exhibición de actitudes docentes deseables, y la dimensión ética se comprende en los fines morales y vínculos de responsabilidad (Pérez, 2007) que el docente tiene en su relación pedagógica con el alumno.

Estas dimensiones se podrían englobar en una sola: la dimensión actitudinal. Las actitudes no son innatas, sino adquiridas, y se van formando a lo largo de la vida en base a un aprendizaje. Por tanto, las hace educables. Las actitudes son seleccionadas por el individuo del cúmulo de estímulos que recibe y se amoldan a los valores que el individuo (en este caso el alumno) posee, patrones que guían la vida de la persona y que son producto tanto de las necesidades internas propias como de las demandas externas. Al ser el valor una convicción de lo que es preferible, tiene un importante componente moral en su construcción. En función de las actitudes mostradas por el profesor y los valores que exprese en el ejercicio docente, se desarrollarán unas u otras actitudes en los alumnos y las relaciones que se den en el aula producirán cambios o reforzamientos de actitudes o valores en ellos.

El diálogo es el método fundamental de la educación moral. En la escuela se da el diálogo. Con el diálogo se pueden poner en movimiento o variar de dirección diferentes actitudes relacionadas tanto con el ser como con el otro o el interés por aprender.

Pero seamos serios: Si los docentes no saben en qué consiste el aprendizaje y cuáles son los mecanismos que conducen a él, tienen las mismas posibilidades de facilitarlo que de entorpecerlo. Si no conocen el significado de ser docentes ni saben quiénes son los alumnos, difícilmente podrán enfocar su práctica en la dirección correcta.

La práctica pedagógica está regida por los hábitos que el docente ha adquirido a lo largo de su experiencia (Paquay, 2005). A partir de ellos, se producen respuestas estereotipadas a las múltiples situaciones que se dan sobre la marcha en el aula. Estos hábitos deben estar en el plano consciente del docente para intervenir sobre ellos y requieren ser aprendidos y reflexionados.

Una adecuada preparación inicial del profesorado es imprescindible si queremos conseguir el éxito en nuestro propósito de educar a nuestros alumnos.

El proceso de aprender a enseñar es activo y constructivo, en el que la progresión del aprendizaje está situada en contextos y culturas (Marcelo, 2009), y se construye socialmente a través de la interacción de los individuos; es un proceso en el que el aprendiz de docente aprende y juega un papel importante en el proceso de aprendizaje.

De este modo, construye activamente el conocimiento que da sentido al mundo interpretando las experiencias a través de sus conocimientos previos. Diversos autores, como Marcelo (2009) o Perrenoud (2012) están de acuerdo en que el aprendizaje se da a través de la confrontación y transformación de los supuestos asumidos para resolver o reenfocar situaciones problemáticas y que el aprendizaje es un asunto que dura toda la vida y puede ser, y de hecho es iniciado por el propio sujeto que aprende.

El profesor, en el desempeño de su trabajo, ha de buscar una conexión afectiva y emocional con el alumno que sirva de apoyo al aprendizaje, y crear un clima positivo en el aula (Torrego, 2012), de confianza, seguridad, aceptación.

Esto lo puede conseguir bien por ser un apasionado implicado en su labor docente de manera voluntariosa y con un componente netamente actitudinal (lo que también le puede conducir al fracaso y a la frustración) o bien, a través del uso de habilidades y destrezas aprendidas y asimiladas, que se conjuguen con su acervo actitudinal.

Defendemos con Esteve (2006) en que la profesión docente en su formación inicial debe alcanzar un nivel mínimo en dos aspectos: el conocimiento de la materia y una serie de aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos.

Este segundo aspecto debe tomarse muy en cuenta a la hora de formar nuevos profesionales de la docencia.

Aprender técnicas de comunicación es fundamental para transmitir lo que uno de verdad desea transmitir y para mantener una óptima relación tanto con alumnos como con familias o compañeros. Saber escuchar es una técnica que puede ser aprendida, y es la más básica de las habilidades sociales (Imbernón, 2010) y gracias a ella se pueden prevenir y resolver positivamente conflictos. A través de la comunicación no se transfieren los conocimientos de un individuo a otro, sino que ambos coparticipan en la significación del significado. De este modo, comunicación y educación son la misma cosa (Freire, 2009)

Aprender a manejar nuestras emociones en el transcurso de nuestras relaciones con los alumnos, y aprender a transmitirles la fórmula para que desarrollen ellos mismos estas habilidades permitirá que la autoestima y la motivación empujen (Kilpatrick, 1918; Coll, 2011; Piquín, 2012) nuestros actos y los de los alumnos en la dirección necesaria para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo conforme a los mejores estándares y el desarrollo moral del alumno le conduzca a una construcción de su identidad beneficiosa para sí mismo y para los demás.

4. Metodología

4. Metodología. Cotejando con la realidad: la perspectiva de las aulas sobre las actitudes docentes.

Este trabajo en modo alguno pretende ser un trabajo de investigación al uso, en el que con profusión de datos y análisis se puedan extraer unas conclusiones científicas útiles y extrapolables a otros contextos.

No se busca una representatividad de los resultados. No es objeto de él hacer un acto de evidencia, sino un ejercicio de razonamiento y reflexión.

No; es más bien un botón de muestra con el que ilustrar una realidad tangible, también científica, y ya tantas veces plasmada en papel por autores de la más diversa índole, país, creencia o época: las consecuencias de manifestar ciertas actitudes docentes pueden ser determinantes en la población escolar.

Sin embargo, estas beneficiosas actitudes no parece que se lleven a cabo más que en contadas ocasiones. Mírese, sin ir más lejos en nuestra memoria.

4.1. Objetivos.

Aunque todos los alumnos necesitan tener en el profesor algo más que una fuente de la que beber conocimientos y el ejercicio docente con sus actitudes va cambiando progresivamente, se sigue apreciando hoy en día que los alumnos piden algo más. Algo más que tiene que ver sobre todo con la relación entre alumno y docente; con la postura que éste adopta hacia ellos.

En este estudio hemos pretendido confirmar que los alumnos, independientemente de la edad o expectativas de futuro (seguir estudiando o acceder al trabajo) prefieren profesores con determinadas actitudes. Actitudes, por otro lado, que van a permitir al docente acceder al alumno con más eficacia. Estas actitudes favorecerán al alumnado en la adquisición de habilidades sociales en el contexto del aula y las exportarán a la vida extramuros.

4.2. Muestra.

La aspiración inicial de este trabajo consistía en evaluar las preferencias actitudinales del alumnado durante el periodo del practicum, desarrollado en el I.E.S. Cantabria, de Santander mediante un estudio transversal. Las respuestas de los alumnos de los primeros cursos de secundaria (de 12 años de edad), alumnos de segundo de bachillerato (de 17 años de edad) y alumnos de Formación Profesional (de 19 años de edad) se compararían con el fin de comprobar si eran similares las opiniones de alumnos de diferentes rangos de edad y diferentes expectativas (la de seguir estudiando versus la de acceder pronto al mercado laboral).

Circunstancias de índole organizativa del centro nos obligaron a reducir la muestra a un solo curso de formación profesional.

Por tanto, finalmente, para este estudio la muestra se compuso de 17 alumnos, 14 de los cuales eran mujeres, y 3 eran varones. Salvo una alumna de 40 años, el resto de alumnos y alumnas tenían edades comprendidas entre los 18 y 20 años.

4.3. Instrumentos.

Con el fin de obtener la información necesaria para evaluar la afinidad del alumnado por las diferentes actitudes docentes y sus preferencias, se utilizaron 2 cuestionarios diferentes (anexos 1 y 2) para ser contestados con 4 semanas de separación. Uno de ellos (anexo 1) estaba compuesto por 10 preguntas abiertas e incluía cuestiones sobre las actitudes deseables en un docente. De este modo, el alumnado se podía expresar libremente. El otro (anexo 2), era un cuestionario tipo Likert de 5 puntos en el que aparecían diferentes actitudes y se solicitaba que se marcaran aquellas que debían estar presentes o no en un buen docente.

4.4. Procedimiento.

Se ofrecieron los cuestionarios para rellenar con carácter anónimo y voluntario. Su cumplimentación se llevó a cabo en horario de clase. El primer cuestionario se aplicó la segunda semana de marzo y el segundo la tercera semana de abril.

En el primer cuestionario (anexo I), de respuesta abierta, en dos ocasiones se hacía la misma pregunta bajo dos contextos diferentes; estas cuestiones estaban referidas a las actitudes más destacables del buen docente; en primer lugar en la materia que más le gustase y en segundo lugar en la materia con mejores resultados académicos. Creímos importante centrar nuestro interés en las respuestas que aparecían repetidas a estas preguntas.

En el segundo cuestionario, entregado durante la tercera semana de abril, se presentó una lista de actitudes en una escala estilo Likert de 5 grados. Esta lista se confeccionó mediante una lluvia de ideas en la que se solicitó la enumeración de todas las actitudes docentes posibles por parte de los alumnos del máster cuyo TFM se presenta aquí en el transcurso de una clase.

Una vez recogidos los cuestionarios se procedió a su análisis atendiendo a las diferentes cuestiones.

4.5. Resultados.

Una vez recogidas las encuestas, se hizo el cómputo de respuestas, resultando que en el cuestionario nº 1, de marzo, los alumnos enumeraron 11 actitudes consideradas positivas y deseables en el desempeño docente, que por orden de frecuencia de aparición fueron las que se pueden observar en la tabla 1.

En la figura 1 se puede comprobar que de 41 respuestas en las que una actitud es bien considerada, 4 son actitudes formales, 9 competenciales y 28 relacionales.

Del mismo modo, en la figura 2, todas las actitudes excepto una muestran puntuaciones de aceptación por encima del 50%, destacando en su polo positivo las actitudes relacionales y de comunicación, y en el menos valorado la actitud de “seriedad” como una actitud que no es deseable a los ojos de los alumnos, si bien su puntuación es del 48 %.

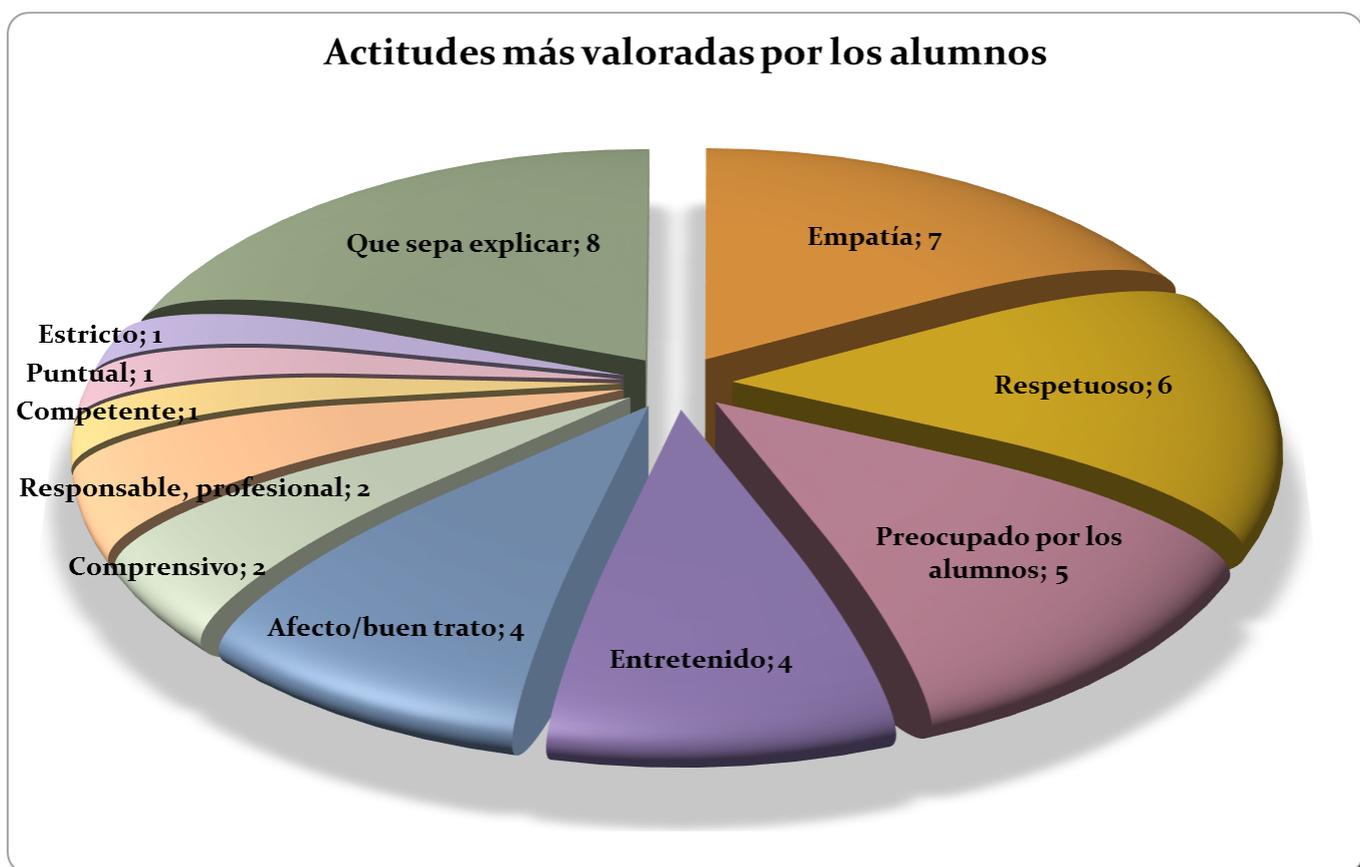


Figura 1. Resultados de encuesta marzo.

4.6. Análisis y discusión.

De entre los valores que describen a un buen docente a los ojos de los alumnos, el 68 % son de carácter relacional, siendo el 32% restante de índole formal. Estos resultados están en consonancia con lo que otros estudios (Day, 2006) muestran. Parece deducirse que la actitud mostrada por el docente en el desempeño de su tarea puede repercutir en las actitudes del alumnado.

5. Conclusiones

5. Conclusiones.

Consideramos como premisa la declaración de que la educación es un valor y, además desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos llevan a defender que la educación juega un papel decisivo en el desarrollo humano (Touriñan, 2005).

En el aula y en la escuela, el papel del profesor, bajo la perspectiva del alumnado, adquiere más relevancia por su comportamiento que por su dominio de la materia. Y a los ojos de los investigadores, también.

Los alumnos valoran más las actitudes que tienen que ver con las relaciones interpersonales, y prefieren una clase en la que el profesor manifiesta actitudes de interés y respeto por los alumnos. No es atrevido suponer que acuden a estas clases más motivados y que pueden, por tanto aprovechar mejor las clases.

La motivación para aprender está influenciada por los estados emocionales del alumno, y estos estados pueden ser modulados por el profesor mediante unas adecuadas actitudes docentes y la demostración de habilidades emocionales.

Podemos deducir que una mejora o desarrollo de estas competencias por parte del docente pueden desembocar en una mejora del clima del aula y en un aumento de la calidad de la educación.

6. Señalando posibles líneas de intervención

6. Señalando posibles líneas de intervención.

Hay dos líneas de intervención que, a la luz de lo antedicho, juzgamos necesarias e importantes para que nuestra función docente produzca los efectos deseados.

En primer lugar, lo más urgente: Durante mucho tiempo, para un maestro, el dominio de la materia era prácticamente el único requisito necesario para impartir clase, sin otro tipo de exigencia de carácter didáctico, pedagógico, interpersonal o social. Hoy no se entiende la docencia fuera de una concepción holística e integradora con nuevos roles.

Esta docencia requiere estar preparado para saber cómo transmitir valores y enseñar conceptos señalados como de vital importancia por diferentes estamentos y autores para alcanzar los objetivos que hoy se persiguen. La gestión emocional es una de las habilidades que se demandan de los alumnos de hoy (Esteve, 2006). Para una buena enseñanza de esta disciplina es necesario desarrollar una buena competencia comunicativa. Ni de una ni de otra andan sobrados los currículos de los propios docentes.

Parece muy pertinente y urgente impartir estas materias en los temarios de la formación inicial del profesorado. Esta preparación incluye, una serie de elementos formales que distan mucho de aquéllos considerados óptimos hace solo una generación.

Participamos de la opinión del referido profesor Esteve de que el docente debe dominar los códigos de comunicación en el aula. Saber qué climas en el aula generan actividad, tensión, motivación o reflexión. Si bien en los currículos actuales de la formación inicial del profesorado se insiste, por ejemplo, en la motivación, y en saber gestionar el conflicto, jamás se llegan a enseñar algunas técnicas para motivar o se dan pautas que lleven a aprender a gestionar conflictos

En segundo lugar, lo más valioso, el alumno: Hay que introducir en su currículo las habilidades para vivir; estamos de acuerdo en que le permitirán una convivencia más armoniosa consigo mismo y con los demás. Pero lo que resulta verdaderamente crucial es adoptar actitudes docentes para establecer

contextos de aprendizaje más favorables. Hemos de ser conscientes de que enseñamos a través de las relaciones pedagógicas que entablamos en el aula, pero que no todas las actitudes se tienen bajo control consciente, sino que también enseñamos con nuestras rutinas, las normas o el clima que creamos en el aula. El alumno es agradecido con el docente que exhibe actitudes consideradas positivas; estas actitudes distan mucho de ser descubrimientos recientes, sino que más bien al contrario, tienen un carácter intemporal, y nos remitimos al siguiente comentario:

“(...) Lo importante para el maestro es comprender a cada niño, lo que le permitirá reconocer lo bueno que hay en él, y dirigir la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer. Trataba a aquellos niños con afecto. Jamás los reñí, jamás recurrí a palabras violentas ni amonestaciones.⁹

Procuré enseñar para que los niños pudiesen sacar algún provecho de ello, y lo hice de tal manera que ellos mismos vieran que estaban sacando algún provecho. Confiaba en mis niños. Apelaba a lo mejor que había en ellos, los respetaba como personas y los trataba como personas. [...] Les daba la oportunidad de actuar como tales y les demostraba mi reconocimiento y aprobación por su conducta”. (Kilpatrick, 1918. citado por Tennembaum, (1951) p.31).

Y tiene un siglo.

Las actitudes que tienen verdadero valor no caducan.

Desde este trabajo, humildemente animamos a la Universidad de Cantabria a que incluya en los currículos de los aprendices de profesor una generosa dosis de conocimientos sobre comunicación, destrezas sociales y gestión emocional que les permitan adoptar actitudes docentes atemporales.

7. Referencias bibliográficas y webgrafía

7. Referencias bibliográficas y webgrafía.

Bibliografía.-

AUSUBEL, D. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona. ISBN (978-84-493-1234-2).

BÁRCENA, F. (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Ed. Complutense. Madrid. ISBN: (84-7491-522-8).

BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México DF.

BAUMAN, Z. (2006): *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI editores. Madrid.

BAUMAN, Z. (2008): *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Katz editores. Madrid. ISBN 978-84-96859-50-0.

BAZARRA, L., et al. (2004): *Ser profesores y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Ed. Narcea. Madrid.

BECK, Ulrich (2007): *Un nuevo mundo feliz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona. ISBN 97884-493-1978-5.

BISQUERRA, R., PÉREZ, N. (2007): *Las competencias emocionales (emotional competences)*. Educación XXI, 10, 61-82. ISSN: 1139-613X. Universidad de Barcelona.

BOLÍVAR, A. (2008): *Competencias básicas y ciudadanía*. Caleidoscopio. Revista de contenidos del CEIP de Jaén, número 1(2008). ISSN 1989-0281.

BOLÍVAR, A. (2003): *Adolescencia en España a principios del siglo XXI*. Cultura y Educación, 2003, 15 (4), 373-383. Fundación Infancia y Aprendizaje. ISSN: 1135-6405.

CALERO, J. (2008): *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). ISBN: 978-84-369-4702-1.

- CASTELLS, M. (2009): *Comunicación y poder*. Alianza Editorial. Madrid.
- COLL, C. (2011): *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Ed. Graó. Barcelona.
- DAY, C. (2006): *Pasión por enseñar*. Ed. Narcea. Madrid.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2007): *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (2007/C 300/07)*.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Edic. Santillana, UNESCO.
- DELORS, J. (1996): *Formar a los protagonistas del futuro*. Extracto de *El Correo de la UNESCO*, Abril.
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Edit. Paidós, Barcelona. (ISBN 84-493-1472-0).
- ESTEVE, J.M. (2006): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial*. Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto, pp. 19-40. ISSN: 0034-8082.
- ESTEVE, J.M. (2009): *La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial*. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009. ISSN: 0034-8082X.
- ESCUADERO, J.M. (2011): *Dilemas éticos de la profesión docente*. *CEE Participación Educativa*, Secc. Tribuna Abierta, marzo, pp. 93-102.
- FREIRE P. (2009): *La educación como práctica de la libertad*, Edit. Siglo XXI de España Editores, S.A., Madrid. (ISBN 978-84.323-1421-6).
- FREIRE P. (2006): *Pedagogía de la indignación*, 2ª edición, Ed. Morata, Madrid.

- FREIRE P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México: siglo XXI editores.
- GUITART, R. (2002): *Las actitudes en el centro escolar*. Ed. Graó. Barcelona.
- GRAÑERAS, M. (coord.) (2008): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (ISBN: 978-84-369-4585-0).
- HARGREAVES, A (1994): *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. Traducido al español: *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 2005. (ISBN 9788471124067).
- HARGREAVES, A. (2003): *Replantear el cambio educativo, un enfoque renovador*, Edit. Amorrortu, Madrid. (ISBN 9789505188277).
- HARGREAVES, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Edit. Octaedro, Barcelona. (ISBN 9788480635783).
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006): *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación N^o 339 enero-abril 2006 pp. 43-58. M.E.C. Madrid. (ISSN: 0034-8082.)
- HARGREAVES, A. y Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Ed. Teachers College Press, Nueva York. (ISBN: 978-0-8077-5333-0).
- HARGREAVES, D.H. (2004): *Learning for Life: The Foundations of Lifelong Learning*. Ed. Policy Press. Bristol. (ISBN 1-86134-597-6).
- HOBSBAWM, E. (2006): (citado por BAUMAN, Zygmunt, *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI editores. Madrid. p. 9.
- HOBSBAWM, E. (1998): "The cult of identity politics", *New Left Review*, 217,.
- IMBERNÓN, F. (2010): *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Ed. Graó. Barcelona.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la torre.

Madrid (ISBN 84-7960-185-X).

KILPATRICK, William Heard (1951): (citado por Samuel Tenenbaum), *William Heard Kilpatrick: trail blazer in education (William Heard Kilpatrick: pionero de la educación)*, Nueva York, Harper & Brothers Publishers.

KILPATRICK, W. (1918): *The project method [El método de los proyectos]*, Teachers college record (Nueva York), vol. XIX, nº 4, septiembre de 1918. Nueva York.

MARCELO, C. (2009): *Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009. (ISSN: 0034-8082X).

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Informe para la UNESCO. Paris.

MORGAN, C y MORRIS, G. (1999): *Good teaching and learning. Pupils and teachers speak*. Open University Press. Buckingham (ISBN-13: 9780335202621).

OCDE (2004): *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, (La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes), 2004. (ISBN 92-64-018026).

OCDE (2005): *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE, 2005*, P. 3. (ISBN-92-64-011900).

OLIVA, A. (2003): *Adolescencia en España a principios del siglo XXI*. Cultura y Educación, 15 (4), 373-383.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Ginebra: Programme on Mental Health.

PAQUAY, L. et al. (2005): *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México D.F. ISBN 968-16-7544-4.

- PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*. Ed. Mondadori. Barcelona.
- PÉREZ GOMEZ, A.I., (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*, Cuadernos de Educación de Cantabria nº 1, Consejería de Educación, Santander. (ISBN: 978-84-95302-46-2).
- PERRENOUD, P. (2001): *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, nº 3, pp. 503-523.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez Nuevas competencias para enseñar*, Gráficas Monte Albán, México.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Graó. 2004.
- PERRENOUD, P. (2012): *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Ed. Graó, Barcelona. (ISBN 8499804160).
- PIQUÍN, R. (2012): *Proyectos documentales integrados*. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.
- PRADO, B. (2011): *Lo probamos todo... ¿sin comprender nada?* Artículo publicado en el diario El País el 27 de octubre de 2011.
- PUIG, J. y Martín, X. (1996): *Educación moral*, en Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra (coords.), Manual de orientación y tutoría (CD-ROM, actualizado 2006). Praxis. Madrid.
- ROSENTHAL R, Jacobson L. (1966): *Teachers' expectancies: determinants of pupils' CI gains*. Psychol. Rep. Aug. 19(1):115-8.
- SHULMAN, L. (1992). *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching*. Paper presented at the "Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores". Santiago de Compostela. (Citado por Marcelo García, C. *Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 31-55).

SLOTEDIJK, P. (2003): *Esferas I: Burbujas. Microsferología*. (PP. 35 - 36). Ed. Siruela, Madrid.

SLOTEDIJK, P. (2006): *Esferas, helada cósmica y políticas de climatización*. En Debats, ISSN 0212-0585, Nº 94, 2006, págs. 6-13, Valencia.

TORREGO, J. y Negro, A. (Coords.) (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial. Madrid.

TOURIÑAN, J.M. (2005): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Revista Galega de Ensino, nº 47. (Noviembre).

UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. Paris. (ISBN 92-3-304000-3)

WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*. Ed. Herder. Barcelona. 1981. ISBN: 34-254-1295-6.

Webgrafía

Entrevista a Andy Hargreaves. (Noviembre 2012):

<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=27> (Último acceso: 12 de junio de 2013). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*.

<http://www.orientadorweb.com/web1/gamificacion/> (Último acceso, 10 de septiembre de 2013).

Sugata Mitra, <http://www.hole-in-the-wall.com/> Proyecto Agujero en la Pared. Encendiendo la chispa del aprendizaje. (Último acceso, 10 de septiembre de 2013).

TEDESCO, J.C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 11/06/13]. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>.

8. Anexos

ANEXO I

Encuesta a alumnos

1. ¿Tienes alguna asignatura preferida? Si no la tienes, elige la que tengas mejor nota y pasa a la pregunta 3.
2. ¿por qué crees que te gusta?
3. ¿qué puntuación tienes en ella?
4. ¿sacas esa nota ...
 - a) porque los exámenes son fáciles,
 - b) porque te gusta estudiarlo,
 - c) porque te esfuerzas.
 - d) Otras razones. (¿Cuáles?)
5. Si crees que el docente que imparte esta materia tiene algo que ver en ello ¿Cómo influye?
6. ¿Qué actitud o actitudes positivas destacarías de este docente?
7. ¿Qué actitudes crees que debería mejorar?
8. ¿Qué actitud muestras tú en esa clase? ¿te lo pasas bien en clase?
9. ¿Qué harías para hacerla más atractiva? ¿Cambiarías algo en la forma de dar la asignatura, el tiempo, el ritmo o en alguna otra cosa?
10. ¿Tienes alguna asignatura que menos te gusta? Si no tienes, elige aquella en la que tengas peor nota y pasa a la 12.
11. ¿por qué crees que no te gusta?
12. ¿qué puntuación tienes en ella?
13. ¿sacas esa nota ...
 - a. porque los exámenes son muy difíciles?,
 - b. porque no entiendes las explicaciones que dan en clase?,
 - c. otras razones (¿Cuáles?)..........
14. Si crees que el docente que imparte esta materia tiene algo que ver en ello ¿Cómo influye?
15. ¿Qué actitud o actitudes positivas destacarías de este docente?
16. ¿Qué actitudes crees que debería mejorar?
17. ¿Qué actitud muestras tú en esa clase? ¿te lo pasas bien en clase?
18. ¿Qué harías para hacerla más atractiva? ¿Cambiarías algo en la forma de dar la asignatura, el tiempo, el ritmo o en alguna otra cosa?

ANEXO 2

En el listado siguiente aparecen una serie de actitudes que pueden estar presentes en la tarea de un profesor. Por favor, marca con una X en la casilla que consideres adecuada (donde 1 significa que esa actitud es la que menos te importa o valoras y 5 la que más).

ACTITUDES	Categorías				
	1	2	3	4	5
<i>ASERTIVA. Se comunica con los demás de forma socialmente adecuada. Es decir, es capaz de defender una postura o argumento apoyándose en la confianza en sí mismo, en su propio juicio y sin estar sometido a la moda.</i>					
<i>EMPÁTICA. Es capaz de "poner en los zapatos del otro".</i>					
<i>DE SERIEDAD. Adopta un compromiso con sus alumnos de forma que se involucra ampliamente con ellos para lograr que estos consigan alcanzar los objetivos de la materia y sus expectativas personales. Se esmera en su trabajo.</i>					
<i>PACIENCIA. Tiene la capacidad de hacer su trabajo de forma calmada. Tiene la capacidad de soportar con resignación el trabajo y de adaptarse a los alumnos con</i>					
<i>RESPONSABLE. Que cumple con sus obligaciones.</i>					
<i>EJEMPLAR. Que da buen ejemplo y es digno de ser tomado como modelo.</i>					
<i>AUTOCRÍTICA. Con capacidad de "autoexamen" o juicio crítico sobre uno mismo o sobre la actividad que realiza.</i>					
<i>COMUNICATIVA. Con gran predisposición hacia el alumno a quien expresa con facilidad sus ideas y conocimientos de forma clara.</i>					
<i>ENTUSIASTA-CARISMÁTICA. Capacidad de "saber entusiasmar" o motivar a sus</i>					
<i>MEDIADORA. Que hace de guía en el aprendizaje de sus alumnos.</i>					
<i>INTEGRADORA Con capacidad para adaptar la clase a las características y situaciones de todo el mundo. Tiene en cuenta a todos.</i>					
<i>FORMAL. Sabe comportarse acorde al momento y las circunstancias.</i>					
<i>DE AUTOCONTROL Es capaz de controlar sus emociones.</i>					
<i>DE CONFIANZA. Que deposita confianza en los demás. Actúa con familiaridad.</i>					
<i>DE CONFIANZA-SEGURIDAD EN SÍ MISMO. Seguridad en uno mismo o en las propias</i>					
<i>POSITIVA. Suele tender a "ver el vaso medio lleno".</i>					
<i>CREATIVA. Que fomenta la creación y/o innovación.</i>					
<i>DE INICIATIVA. Capacidad de adelantarse a los demás; de dar comienzo a algo.</i>					
<i>MOTIVADORA. Que busca motivar para dar sentido a lo que se está haciendo tanto a nivel personal como a profesional</i>					
<i>FLEXIBLE. Con facilidad para acomodarse a distintas situaciones. Que no es rígido.</i>					
<i>RESOLUTIVA. Con capacidad para encontrar una solución rápida y eficaz a diferentes</i>					
<i>AMBICIOSA. Con deseo de mejorar.</i>					
<i>DE SERIEDAD. Con sobriedad y carencia de alegría.</i>					
<i>FAVORABLE AL TRABAJO EN EQUIPO.</i>					
<i>DINÁMICA. Que es activo, enérgico.</i>					
<i>COHERENTE. Que tiene relación lo que hace con lo que dice y/o piensa.</i>					
<i>HUMILDE. Que no presume de sus logros, reconoce sus fracasos y debilidades y actúa sin orgullo.</i>					
<i>SINCERA. Que actúa acorde a la verdad, con falta de fingimiento o mentira en lo que alguien hace o dice.</i>					
<i>PROFESIONAL. Ejerce su trabajo de forma eficaz y con una gran capacidad.</i>					



“(...) la democracia tiene que poner a prueba todas las instituciones y programas sociales para constatar si en su funcionamiento se favorece el bienestar y la felicidad de todos y cada uno en lo que se refiere a una igualdad fundamental”. (William H. Kilpatrick,)

DIMIDIUM FACTI, QUI COEPIT, HABET: SAPERE AUDE, INCIPE

(Quien ha comenzado, ya ha hecho la mitad: atrevete a saber, empieza)

Horacio, siglo I a. C. (epístola a su amigo Lolius)