

IMPLICACIÓN Y COMPROMISO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Joan A. Traver Martí
Universitat Jaume I

Fechas de recepción y aceptación: 29 de marzo de 2011, 20 de abril de 2011

Resumen: Uno de los retos más interesantes al que el profesorado se enfrenta actualmente es ejercer la docencia en el tramo obligatorio de la Enseñanza Secundaria. Ser docente en un mundo tan cambiante como el nuestro precisa de vocación, consciencia crítica y compromiso. Para ello, en primer lugar, es necesario repensarnos como pontífices –en su acepción de “hacedores de puentes”–. Hemos de tender puentes, como mínimo, entre dos de las culturas presentes en el aula que generan falta de sintonía entre el profesorado y el alumnado de los centros de Secundaria, entre una cultura del símbolo escrito y otra cultura del icono. En segundo lugar, tenemos que ir despojándonos de ciertas formas de proceder y entender el hecho educativo que se convierten en grandes rémoras en el camino de la innovación y la mejora educativa. Y, en tercer lugar, es necesario iniciar un nuevo compromiso capaz de romper el aislamiento docente, abriendo vías dialógicas en el trabajo colaborativo del profesorado que nos posibilite reencontrar la misión que como docentes tenemos encomendada también en la Enseñanza Secundaria.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria, implicación docente, compromiso docente, cultura escolar, innovación.

Abstract: Teaching in the Compulsory Secondary Education System has become one of the most interesting challenges teachers can face today. Teaching in a fast changing environment demands vocation, a critical mind and compromise. So, we need, first, to rethink of ourselves as “pontificies” –in the sense of “building bridges”–. We need to build –at least– a bridge between the two different cultures –present in the classroom



and accountable for the lack of communication between teachers and students—: the culture of writing and the culture of the image. Secondly, we need to overcome outdated ways of understanding education and practicing it that become huge and important setbacks to improvement and innovation in education today. And thirdly, we need to start a new compromise that will enable us to break open the isolation of teachers to facilitate dialogical ways for teachers to work in cooperation with others in order to, again, find our mission in Secondary Education.

Keywords: Secondary Education, teacher's involvement, teacher's compromise, school culture, innovation.

INTRODUCCIÓN

Podemos caracterizar la nueva era que estamos viviendo como de “cambio”. Pero esto no es nuevo. El cambio es algo consustancial a la vida y ha estado siempre presente a lo largo de la historia de la humanidad. Lo nuevo es la celeridad con la que se produce en estos momentos, que nos afecta varias veces a lo largo de nuestra vida, generando un mensaje de incertidumbre, exigiéndonos continuos procesos de adaptación y ofreciéndonos grandes posibilidades y enormes riesgos. Al mismo tiempo, la esencia de los cambios nos está enfrentando a un mundo complejo que nos exigirá a nosotros y a las generaciones futuras un gran esfuerzo de comprensión, una gran capacidad para procesar multiplicidad de informaciones, una competencia emocional y en valores que nos permita adecuar las respuestas a una realidad en continuo y rápido fluir mientras buscamos el entendimiento con los demás.

Frente a esta realidad social y educativa que se nos revela como muy compleja, como profesores y profesoras del tramo obligatorio que supone la Enseñanza Secundaria, ¿qué podemos hacer?, ¿cómo podemos conectar la curiosidad por la vida con el deseo incierto de nuestro alumnado?, ¿de qué manera podemos conmover y agitar sus almas para que sean/seamos capaces de seguir soñando que otro mundo, otra realidad es posible?, ¿qué podemos hacer para avanzar desde el conocimiento colectivo hacia la revolución silenciosa que busca mayores cotas de dignidad humana y justicia social?, ¿cómo podemos continuar emocionándonos y emocionando cada vez que pisamos un aula?

Para ser docente en un mundo tan cambiante hace falta sentir la vocación, tomar consciencia crítica del contexto socioeducativo en el que nos movemos y mantener un fuerte compromiso con la misión que orienta el quehacer educativo. Para ello, en primer lugar, es necesario repensarnos como pontífices en su acepción de “hacedores de puentes”. Hemos de tender puentes a un alumnado que mayoritariamente participa



de una cultura radicalmente distinta a la escolástica, una cultura que algunos autores han tildado de iconosférica (Ferrés, 2000). En segundo lugar, como docentes, tenemos que ir despojándonos de ciertas formas de proceder y entender el hecho educativo que se convierten en grandes rémoras en el camino de la innovación y la mejora educativa. Los socioprofesionales que de manera rutinaria arrastramos en el día a día de las aulas. Y, en tercer lugar, es necesario iniciar un nuevo compromiso capaz de romper el aislamiento docente, abriendo vías dialógicas en el trabajo colaborativo del profesorado que nos permitan reencontrar la misión que como docentes tenemos encomendada también en la Enseñanza Secundaria.

1. TENDIENDO PUENTES AL ALUMNADO

Vivimos tiempos inciertos. El cambio constante, el ritmo vertiginoso, el choque entre culturas, la sobresaturación informativa o la transformación de nuestro contexto de convivencia en un hábitat tecnológico definen algunos de los parámetros de lo que se ha venido en llamar la sociedad de la información (Castells, 1995, 2003a, 2003b, 2003c; Tremblay, 1996; Flecha y Tortajada, 1999; Adell, 1997; etc.). La imagen y los valores básicos que se transmiten con la técnica y los avances tecnológicos son los de la certeza, la estabilidad, la precisión y el pragmatismo, mientras que por el contrario aumentan de forma muy considerable todos sus contravalores: inseguridad, indefinición, desequilibrio, miedo. El nuestro, cada vez más, es un mundo muy complicado. Cuanta más información, más opciones, sofisticación y posibilidades tenemos, más indecisos y temerosos nos volvemos. El peligro, la desconfianza y la miseria también se globalizan. Ésta, como apunta Beck (1998), es una sociedad del riesgo.

Pero también vivimos una era de iconos, del lenguaje audiovisual, de una emergente cultura popular de la imagen o iconosférica (Ferrés, 2000). Con la llegada y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de Internet y la sociedad Red, el lenguaje audiovisual y la cultura de la iconosfera han encontrado su maridaje ideal, un medio idóneo. Y en todo este tiempo, junto a la progresión y potenciación que han encontrado estos lenguajes y su forma de representar, percibir y comunicar el mundo, el analfabetismo audiovisual no ha hecho más que crecer a la par que su poder de influencia social (Miralles, 2000, 2001). La realidad se vuelve dulcemente alienante.

Mucho ha cambiado la institución escolar últimamente. Todos sabemos de la importancia que la educación tiene para el futuro de nuestra sociedad y de nuestro alumnado. Pero, en este mundo tan cambiante, tan incierto, ¿cuál ha de ser nuestro papel como docentes?, ¿qué habilidades hacen falta para moverse en este nuevo tipo de



sociedad?, ¿qué cosas realmente vale la pena enseñar y aprender en la institución escolar?, ¿hacia dónde va la educación?, ¿qué papel tiene que jugar la Enseñanza Secundaria en este nuevo marco donde la diversidad cultural y humana emergen con fuerza renovada?

Cuando un educador se propone contagiar su deseo de educar a su alumnado intenta despertar sus emociones, conectar con sus sentimientos, sus necesidades o temores. Si conciliamos emotividad y racionalidad, *mythos* y *logos*, seguramente los caminos del deseo serán mucho más fáciles de activar. Una de las razones en la que tendríamos que sumergirnos para entender el fenómeno de la falta de motivación en el alumnado y el poco deseo que fluye en el profesorado para educar, es la del movimiento pendular y antagónico de nuestra sociedad. Emoción contra razón, lo experiencial y práctico frente a aquello teórico, subjetividad frente a objetividad, *mythos* ante *logos*, imagen contra palabra, concreción frente a abstracción, placer ante esfuerzo. Y en esta guerra de contrarios las propuestas se han ido decantando siempre hacia uno de los polos y negando el otro –aunque es verdad que la nuestra no es una tradición en fórmulas conciliadoras–. Y de resultas de la segunda gran crisis escolar que encumbró la cultura de la imprenta y la logosfera, algunos resortes psicológicos, sociales y culturales desaparecieron de su cultura oficial. Emotividad, subjetividad, imagen, mito o placer son algunos de los grandes ausentes de la cultura académica frente a los cuales hay multitud de prejuicios. Estas características tienen poco espacio dentro del aula, entrando muchas veces en conflicto con las rutinas y los valores de la cultura académica. Debemos tender puentes entre estas dos culturas para revitalizar los canales comunicativos, los procesos y los lenguajes que empleamos en el aula. Hay que trabajar a favor de las conciliaciones.

Estos pocos interrogantes y otros muchos que nos podemos formular esconden muchas de las preocupaciones que planean por encima de la docencia. De lunes a viernes y de septiembre a julio una gran porción de nuestra vida transcurre entre las cuatro paredes del aula. Que este tránsito sea satisfactorio para todos sus actores es algo que nos conmueve. Encontrarle sentido a nuestro trabajo y sentir que nuestro papel se valora socialmente es un deseo casi olvidado. Iniciar nuevos caminos por los que ir innovando nuestro quehacer como docentes es ya una cuestión ineludible. Sendas no exentas de algunos que otros obstáculos que, por conocidos y próximos, se convierten en pesadas losas.

2. EL CAMINO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Algunas de las principales losas (socioprofesionales) que dificultan los caminos de transformación e innovación docente las podemos sintetizar en las siguientes (Traver, 2006): la cultura del toreo o de la evitación, la cultura de la culpa, la cultura de la queja, la cultura del turista o del coleccionista, la cultura de la comodidad, la cultura



del francotirador o la cultura arborescente y la cultura profesionalista. Todas ellas crean resistencias pedagógicas en los y las docentes que impiden que las cosas vayan a mejor. Algunas veces nos sumergen en una soledad profesional y didáctica preocupante (la del sentirnos solos o solas cuando estamos físicamente acompañados –aunque sea por el alumnado–); otras veces nos convertimos realmente en francotiradores que tienen que enfrentarse con sus pocos medios a todos los problemas que nos acechan (y que son muchos y complejos); y otras nos convertimos en objetivo de todas las críticas. Al final, lo que mayoritariamente buscamos es un aula donde no haya problemas, la antítesis pura de lo que significa la educación y el aprendizaje. Resolvemos los conflictos que se dan en el aula desde actitudes maniqueas y regresivas que los niegan, evitan o concentran toda la culpabilidad y todas las quejas en uno sólo de los polos en conflicto. De esta forma, simplemente conseguimos alejarnos cada vez más de las fórmulas conciliadoras e integradoras en la resolución de conflictos. En la mayoría de las propuestas didácticas la negociación democrática y el diálogo en las aulas brillan por su ausencia. El conflicto educativo en contextos interculturales, como apunta Sales (2003), tiene que ser aprovechado como motor de cambio y mejora en las relaciones intergrupales e interpersonales, afrontándolo colectiva y públicamente desde planteamientos y técnicas educativas no violentas, como las de la negociación democrática, la mediación, el consenso y los planteamientos dialógicos.

Nos posicionamos en la cultura de la queja y de la culpa e intentamos reforzar nuestra autoridad en el aula ateniéndonos al principio de la objetividad. Pero la objetividad en clase, lejos de posibilitarnos una mejora de nuestra realidad escolar, nos distancia de ella. Trabajar desde el principio de la “objetividad” curricular y docente no nos hace más seguros ni más eficaces, nos vuelve terriblemente vulnerables. Y creo, sinceramente, que son muchas las razones que lo delatan (Traver, 2006, 2008):

- No nos enseña a dudar ni a enseñar el valor de la duda (primer principio de la ciencia).
- Enmascara el proceso de construcción del conocimiento científico.
- No enseña a tomar decisiones frente a lo incierto, lo imprevisible (la vida misma).
- Roba al alumnado la posibilidad de aprender dos de las destrezas básicas que nos distinguen como humanos: planificar y valorar lo que hacemos.
- Carga innecesariamente al profesorado de todo el trabajo del aula (todo tiene que pasar por sus manos) y consigue un empobrecimiento de los recursos para el aprendizaje. Soledad docente.
- Enseña a reproducir, no a transformar (orientación principal del pensamiento científico).



- Focaliza al individuo frente al grupo, despreciando en la práctica el papel de la interacción social en la construcción del saber (y la cultura).
- Crea distancia afectiva, cognitiva y emocional entre el docente y el alumnado. No valora convenientemente los conocimientos del alumnado.
- No nos acerca hacia el acuerdo intersubjetivo como principio de construcción cultural y moral. No valora convenientemente el diálogo como recurso básico para la construcción del intelecto.
- Principio de autoritarismo y no de negociación en el aula.

Las políticas educativas de nuevo mantenimiento, basadas en la adoración de la cultura de la culpa y del individualismo pedagógico, parecen del todo insuficientes para transformar nuestra realidad. Frente a los discursos obsesionados en la obcecación curricular es hora ya de profundizar y apostar por las propuestas del aprendizaje innovador. Propuestas basadas en una visión plural del hecho educativo, en el valor del diálogo y el pensamiento crítico, en la cultura de la transformación y la cooperación docente y comunitaria.

3. COMPROMISO E IMPLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA

El profesorado de Secundaria debe ser una persona comprometida. Un/una docente capaz de iniciar el camino de la innovación y la mejora profesional tiene que ir, poco a poco, desposeyéndose de todas las losas socioprofesionales que lo/la oprimen y poniendo en funcionamiento propuestas de aprendizaje innovador y transformador. Este tipo de cambios son difíciles de acometer desde la esfera individual o desde la profunda soledad del aula, de espaldas a la propia comunidad y a su realidad sociocultural. Un/una docente capaz de empezar a andar por esta senda sólo puede ser una persona vitalista, solidaria, capaz de compartir su proyecto educativo con su comunidad educativa, capaz de apreciar la vida y contagiarnos de esa alegría.

Una persona vitalista es aquella que se estima la vida no porque se ha acostumbrado a ella, sino porque está acostumbrada a querer. Querer la vida porque estamos acostumbrados a vivir es un querer aquello ya vivido. Estimarla porque estamos acostumbrados a quererla nos trae al cambio, al movimiento, al futuro (Larrauri, 2000).

Las profesoras y los profesores que hacen posibles algunos de los sueños educativos de mayor justicia social, sin ningún lugar a dudas, son personas vitalistas, comprometidas con su tiempo y con sus gentes, implicadas en su propia realidad social e histórica.



Para Gale y Densmore (2007), la caracterización de una docencia comprometida con el sueño de la solidaridad humana, la transformación y la emancipación social tiene que ver con tres grandes cuestiones que influyen de manera importante en su comprensión y ejercicio profesional: *a)* el aislamiento docente –que nos aboca a una cultura profesional individualista y competitiva–; *b)* la falta de diálogo y entendimiento –ensombrecida por una profesionalidad rápida, corporativista y una desmesurada obsesión por la eficiencia–, y *c)* una escasa cultura de participación e implicación social –que nos lleva a menospreciar de forma importante y dolorosa nuestro trabajo y la misión que como educadores tenemos encomendada.

Aceptar este hecho de manera pasiva hace que el profesorado pueda sentirse fácilmente superado por las dimensiones de los problemas a los que debe enfrentarse. No obstante, la historia nos ofrece buenos ejemplos que muestran algunas claves para afrontar estas cuestiones y ejercer una influencia positiva en las vidas presentes y futuras de nuestro alumnado y la comunidad a la que pertenecemos. Influencia positiva que debería partir de una concepción de la enseñanza como cuestión pública y no sólo como un asunto privado, y un papel distinto de los profesores como activistas políticos en las comunidades y no como observadores pasivos (Gale y Densmore, 2007).

Para estos autores la implicación del profesorado en la reconstrucción de una escuela al servicio de la justicia social a través de medios democráticos viene dada por tres elementos íntimamente relacionados:

1. La democracia radical. Concepto de democracia que nos acerca al planteamiento deweyano de entender la escuela como un lugar privilegiado para vivir la democracia de manera participativa. Para éstos el profesorado debe asumir la obligación de transformar las prácticas cotidianas opresivas, apoyar al individuo y ayudar a la construcción de la comunidad, evolucionando ellos mismos con la participación en labores comunes.

2. La disposición crítica para con la sociedad. Cuando se tiene una disposición socialmente crítica existe una preocupación por las desigualdades sociales, de manera que orientamos nuestro trabajo hacia un cambio social positivo. Los profesores deben participar en la producción de conocimiento, permitiendo y ayudando a otras personas a identificar y reaccionar contra las injusticias que se han impuesto a lo largo de la historia en todo el mundo. Por descontado, deben mantener ideales de justicia social.

3. El activismo político. Esta cualidad viene definida por una naturaleza abiertamente política y un carácter emancipador. El activismo político, fruto de la democracia radical y de una disposición socialmente crítica, implica necesariamente una dimensión política colectiva. A menos que el profesorado se implique en proyectos políticos de mayor alcance, sus esfuerzos en el ámbito escolar no obrarán por sí solos los beneficios que buscan, entendiendo la política en términos de “nosotros” y no tanto en términos de “yo”.



Democracia radical, disposición crítica para con la sociedad y activismo político son tres elementos presentes en el ejercicio profesional de muchos profesores de Secundaria. Hombres y mujeres comprometidos con la profesión docente que hacen de estos elementos piezas centrales de su ideario y acción pedagógica. Hombres y mujeres anónimos que nos ofrecen un ejercicio de coherencia y compromiso ciudadano necesario para repensar, parafraseando a Gale y Densmore, una agenda de democracia radical para la escuela en la actualidad.

4. A MODO DE COROLARIO

Prepararse para afrontar el tipo de retos que ya ha empezado a plantear la sociedad de la información implica formarse para el cambio, la novedad o lo imprevisible. Situados en la disyuntiva clásica entre aprender para mantener o aprender para innovar, actualmente la sugerencia de optar por el aprendizaje transformador que hizo en la década de los años setenta el Club de Roma se ha convertido en una necesidad, casi en una obligación (Botkin *et al.*, 1979). A partir del análisis de las características de la sociedad de la información y del papel que la educación puede o debe jugar en ella, y considerando las aportaciones realizadas por los informes internacionales y los grupos de expertos, es necesario avanzar en los planteamientos del aprendizaje innovador.

La educación no puede ir al margen del contexto histórico, social, cultural, político, económico y medioambiental en que vivimos. Nuestra exigencia actual es formar a personas para este nuevo milenio, para este nuevo tipo de sociedad. Este reto recoge, entre otros, los conocimientos y las competencias profesionales y personales necesarios para ser individuos críticos y autónomos en un mundo globalizado e interconectado digitalmente, caracterizado por una creciente movilidad, flexibilidad e inestabilidad de los empleos y los flujos migratorios. Para hacer frente a estos retos y desafíos es necesario desarrollar competencias personales abiertas y polivalentes que propicien el ejercicio de una ciudadanía crítica y solidaria.

El papel del profesorado en esta encrucijada es de vital importancia. Su forma de entender y sentir la docencia, el grado de compromiso que sea capaz de asumir en el ejercicio de su profesión, marcarán las posibilidades y la orientación de sus propuestas. Este compromiso no puede quedarse reducido a una visión tecnocrática, funcional o exclusivamente escolástica del ejercicio docente. Como apunta Morín (2001: 132):

El carácter profesional de la enseñanza conduce a reducir al educador a experto. El carácter funcional de la enseñanza conduce a reducir al profesor a funcionario. La enseñanza debe volver a ser no sólo una función, una especialización, una profesión, sino una tarea de salvación pública: una misión.



5. BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (1997) "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información" en *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 7. Disponible en <<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>>.
- BECK, U. (2006) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- BOTKIN, J. W. - ELMANDJRA, M. - MALITZA, M. (1979) *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid, Santillana.
- CASTELLS, M. (1995) *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2003a) *L'era de la informació. Vol. I. La societat zarza*. Barcelona, UOC.
- CASTELLS, M. (2003b) *L'era de la informació. Vol. II. El poder de la identitat*. Barcelona, UOC.
- CASTELLS, M. (2003c) *L'era de la informació. Vol. III. Canvi de mil·lenni*. Barcelona, UOC.
- FERRÉS, J. (2000) *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. - TORTAJADA, I. (1999) "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo" en F. IMBERNON *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- GALE, T. - DENSMORE, K. (2007) *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro Colección Repensar la educación, n.º 26.
- LARRAURI, M. (2000) *El desig segons Gilles Deleuze*. Valencia, Tandem.
- MIRALLES, R. (2000) "Una mirada crítica" en *Cuadernos de Pedagogía* 297: 12-14.
- MIRALLES, R. (2001) "La prensa escrita ante el desafío de los nuevos medios. Apuntes para una alfabetización necesaria" en *Comunicar* 16: 131-139.
- MORIN, E. (2001) *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- SALES, A. (2003) "L'organització i cultura escolar per a l'educació intercultural: instruments per a la presa de decisions" en A. SALES *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2006) "La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias" en AA.VV. *II Taller de experiencias educativas en las comarcas del Alto Palancia y el Alto Mijares*. Segorbe, CEFIRE de Castelló-Extensió Segorbe. Fundación Max Aub: 1-15.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2008) "Els dons de l'educació: dels altres, del regal de la cultura i d'una missió de salvació" en *Quaderns d'Educació Continua*. Vol. 19: 47-63.



TREMBLAY, G. (1996) “La societat de la informació: del fordisme al gatesisme” en *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* 19: 57-78. (Consulta el 2 de marzo de 2010 en <<http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/14909/14750>>).

