

# La “madera” de la autoridad educativa

GONZALO ROMERO IZARRA

Departamento de Didáctica, Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Alcalá, España

AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ

Departamento de Psicología Social y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España

---

Artículo recibido: 04/01/10; evaluado: 15/06/10 - 05/07/10; aceptado: 07/07/10

## 1. La crisis dentro de la crisis

El aluvión de privatizaciones, con la consiguiente y sucesiva compra-venta de derechos y deberes, sigue llegando a la escuela. Las privatizaciones también llegan al componente social, allí donde nos relacionamos y comunicamos los ciudadanos. Uno de los subsistemas sociales de mayor importancia es, sin duda, la escuela. Una escuela que no está aislada del mundo exterior, sino que está penetrada de su realidad. Una realidad en crisis. Una crisis, la actual, generada fundamentalmente durante las dos últimas décadas, en donde la economía “ha invadido casi todas las esferas del quehacer humano difundiendo una propuesta ideológica muy concreta y con pretensiones de abarcar la totalidad de la vida social” (Rodríguez Fernández, J.M., 2002:38 y ss.). Han pasado siete años ya de este somero diagnóstico y hoy, comenzando el año 2010, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la escuela, en nuestro contexto -espacio europeo- forma parte del diseño de un puñado de grandes empresas, lobby patronal de la Mesa Redonda europea de poderosos empresarios (ERT). Estos miembros del llamado ERT fueron quienes acuñaron una serie de frases que, a fuerza de repetirlas y repetirlas en los medios de comunicación masivos, ya forman parte del lenguaje político común en materia escolar: *“la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea”, “hay que lamentar el arcaísmo y la inadecuación de los sistemas educativos europeos”, “la oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda”*... que se han ido introduciendo en un discurso en el que, como una persistente lluvia ácida, se nos cuenta que el desarrollo técnico e industrial de las empresas exige una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza para que éstos puedan seguir el ritmo de un entorno en perpetuo cambio... Así es como la escuela camina detrás de las demandas sociales. Es este lenguaje el que utiliza esta última fase del capitalismo globalizador, un lenguaje pretendidamente neutral, democrático, limpio de connotaciones ideológicas, como si la economía y sus planteamientos fuesen algo tan natural como el alborear del día y la nocturnidad opaca de la noche. Un lenguaje, el de la economía, que ilustra su democracia liberalizadora en el hecho de que todos podemos ser accionistas. Una teoría plagada del más abyecto de los fundamentalismos, supuesto que el dinero no tiene alma ni sentimientos ni valor, salvo el crematístico, y por mor de la voluntad de los accionistas, acude donde su rentabilidad alcanza mayores réditos en el menor tiempo posible, aunque ese tiempo sea, para quienes padecen los resultados de tales decisiones, un tiempo terrible, un tiempo desolador de consecuencias

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 53/3 – 25/07/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

previsibles: más hambrunas para la mayor parte de la humanidad.<sup>1</sup> Y este lenguaje fundamentalista, que somete a la mayoría de la humanidad a estos padecimientos, además de no tener ninguna vocación de ser analizado ni sometido a crítica, está calando en muchos profesionales de la enseñanza. Se entiende que la escuela, para ser auténticamente moderna, debe aceptar este proceso, consistente en estigmatizar los conocimientos y las actitudes, convertidos ahora en competencias. Dichas competencias son inculcadas por y en la escuela, no ya para contribuir a una transformación social (crítica, creativa y solidaria) del mundo en su contexto, sino para aumentar la autonomía de los centros y la competitividad entre ellos, porque los actuales conocimientos no se adaptan a las demandas y necesidades de la industria y del comercio. La escuela (la obligatoria y la no obligatoria) y la universidad, -último escalón en el sistema social del proceso de aprendizaje-, deben poder adaptarse rápidamente para formar a los futuros trabajadores y consumidores. Y como las necesidades del mercado cambian de manera acelerada, es preciso adaptarnos al aprendizaje para toda la vida, objetivo fundamental de la nueva educación permanente.

Así es como esta privatización, acelerada por la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, abre la puerta a un gigantesco mercado. La enseñanza, el último y el mayor de los servicios públicos, es codiciada ya por una multitud de inversores en busca de inversiones rentables (Hirtt, N., 2004:26). Para acometer este proceso privatizador, el mercado necesita una escuela sin ética, desmoralizada. "Si nos adentramos por el camino de la etimología, la moral y la ética nos remiten a un mismo concepto fundacional" (Casali, A., 2005:102): *morada, habitación*, dentro de la cual rigen determinadas normas, costumbres y hábitos. La morada es, pues, un espacio de convivencia (vivir-con, vivir-para). Pero para poder vivir con, es necesario aceptar que esa habitación (morada) convivencial es una unidad amplia y compleja, una *frontera de convivencia*, en palabras de Casali, donde las desigualdades de partida (económicas, cognitivas, etc.) debieran intentar reducirse para que todos los que allí acuden obligadamente tengan la posibilidad de aprender y pensar participativamente, tareas eminentemente comunitarias. Una escuela desmoralizada deja de ser ese espacio de convivencia comunitaria y facilita la asunción de valores individualistas y competitivos.

La escuela del mercado se sitúa al margen de lo que la sociedad necesita, reduciendo el término sociedad a los parámetros economicistas, que suponen "la sumisión de la enseñanza a los deseos de los patronos y a las necesidades del comercio digital" (Hirtt, N., 2004:27 y ss.). Es el triunfo del paradigma identitario de la libertad individual. En estos momentos en los que la crisis económica generada por unos pocos está arrastrando a decenas de miles de personas hacia la precariedad y la exclusión, la sociedad (urbe, ciudad, polis, el entorno rural, el ciudadano/a) ¿no necesita más que nunca luchar contra la exclusión desde la escuela misma, distribuyendo el protagonismo de los que conviven en ella, entre los que comparten la vida en ella, pensándola en común, construyendo lenguajes y narrativas que posibiliten construir herramientas para realizar la ciudadanía en plenitud?

Con humildad, pero con firmeza, sabedores de que estamos en la orilla de muchas fronteras del conocimiento, pero que podemos estar en condiciones de analizar cómo es el mundo que se nos está delineando. Porque es en la escuela donde, también, debemos desarrollar nuestra condición humana

---

<sup>1</sup> <http://www.pnud.org.sv/2007/content/view/383/122/> Este informe plantea que la tendencia prometedora de erradicación del hambre, que se inició a principios de la década de 1990, —cuando la proporción de personas en situación de hambre descendió del 12 por ciento en 1990-92 al 8 por ciento en 2004-06— se interrumpió en 2008, en gran medida como resultado del aumento de los precios de los alimentos. Los datos preliminares (no incluidos en el informe) que acaba de dar a conocer la Organización de la Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) cifran el número de personas que padecen hambre en 2009, en la región, en 53 millones, un aumento del 13 por ciento con respecto a 2008.

presentada como un conjunto de posibilidades y de potencialidades (biológicas, pasionales, existenciales, psicológicas). Esto se puede hacer y muchos profesionales lo han hecho y lo están haciendo ahora. Y lo realizan dentro de la escuela, entendida como comunidad educativa.

Podemos y debemos desarrollar didácticas para entender quién soy, quiénes somos y qué podemos hacer en nuestro contexto para la mejora del mismo. Esto será condición necesaria para el desarrollo de la identidad de la comunidad educativa, en donde la participación democrática no quede reservada exclusivamente a delegaciones representativas, sino que la participación real de todos sus miembros, sea el *vademécum* de su actividad. Para ello es necesario desarrollar didácticas claras de participación comunitaria en las aulas. Metodologías propias del aprendizaje cooperativo, donde todos los miembros de la clase tengan un papel protagonista en la investigación y aprendizaje de los objetos de conocimiento. (Carrera, P., Caballero, A. y Oceja. L., 2007)

## 2. Gato por liebre: frente al discurso mercantilista, el acompañamiento pedagógico

Uno de los principales obstáculos que debiéramos superar en la educación falsamente democrática, es lo que Jackson (1968), denominó el desarrollo pertinaz del "currículo oculto", en función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel del alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículo explícito (autonomía, desarrollo de la libertad, capacidad crítica, desarrollo de la solidaridad...). Esta contradicción es percibida por la parte más débil de la jerarquización escolar, que también forma parte de ese currículo oculto que diariamente organiza la microsociedad escolar: el alumnado. La ética de la escuela, su habitación, su morada, se convierte en una sumatoria de horas a beneficio de inventario... Una habitación que no trae hasta sus ventanas la vida concreta de los sujetos. Una vida contextualizada en los barrios en los cuales las historias cotidianas de los que forman parte de las escuelas, están preñadas -las más de las veces- de elementos muy interesantes para el análisis y el aprendizaje, como son: el arte, el medio ambiente, el clima, la alimentación, la tecnología, el hambre, la guerra, los ERE<sup>2</sup>. Sin embargo, son todavía hoy alfabetos extraños por ignorados, y por ignorados, incomprendidos, y por incomprendidos, aceptados en las escuelas acríticamente, sin herramientas personales ni comunitarias con las que poder entenderlas, salvo, quizás, por el lenguaje de los telediarios.

Tomar conciencia de esas historias es hoy más que nunca una herramienta muy importante para entender quiénes somos y cómo es el mundo en el que habitamos. Tomar conciencia de la sociedad como contexto de las relaciones, requiere una acción consecuente para poder ir más allá del "esto es lo que hay". Una escuela utópica, no por imposible, sino por deseada, necesaria y urgente. Una escuela-itinerario, camino no recorrido en su totalidad, que refiere a una praxis política y pedagógica. Una práctica comprensiva del otro, de los otros, de sus culturas y de su lenguaje. "La comprensión es un acto dialógico y toda construcción del conocimiento supone la construcción de una relación, y toda construcción de una relación implica la reconstrucción del sujeto individual y colectivo en educación" (Ferrer, V., 2009). Esto necesita su espacio y su tiempo en la escuela.

<sup>2</sup> Expedientes de regulación de empleo, mecanismo por el cual las empresas son autorizadas a reducir plantilla de forma temporal o permanente en condiciones distintas a las previstas en las regulaciones laborales. (Nota del editor)

Si esta comprensión es sustituida íntegramente por la repetición textual del libro de texto -única herramienta de estudio memorizado-, no habrá entonces incorporación de la realidad social de alumnado y profesorado al análisis y comprensión del objeto de conocimiento que se trabaja y estudia. Lo que tendremos será una repetición obsesiva y preconfigurada de datos para cumplir el programa. Cuando se hace esto a ciegas, acríticamente, ya no importa la razón de ser de la escuela como comunidad educativa: el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza necesarias para poder ser capaces, junto a los otros, de dirigir la propia vida.

Sin embargo, parecen hacernos creer que estamos en el mejor de los mundos posibles, teoría de Fukuyama (1992), que ha calado en las teorías educativas del neoliberalismo actual, penetrando también en las conciencias de la ciudadanía. La instantaneidad del mercado ha traído, por ejemplo, la división del trabajo basura en las sucesivas subcontratas, la fagocitación del ocio, la compulsión por el consumo rápido de los objetos anunciados como imprescindibles, “estallando y fragmentando la experiencia humana” Ferrer, V., 2009:84 y ss.). Es por ello que, ante esta realidad contextual, hemos de encontrar el sentido de nuestra condición existencial, también en las escuelas.

El discurso patronal puede parecer seductor para algunos pedagogos progresistas: se reclaman menos conocimientos y más competencias, robando el lenguaje de quienes honestamente apostaban por una escuela mejor para una sociedad más equitativa. Mucha de la reflexión pedagógica de finales del siglo XX se opuso justa, valiente, política y científicamente al enciclopedismo y al alejamiento de la realidad que caracterizó a la escuela tradicional que tanfísimo daño hizo en nuestro contexto, reconociendo que no todos los profesores “machacaron” a su alumnado con esas estrategias, sino que en muchas ocasiones, salvaron su falta de formación con una dignidad y una vocación educativa digna de elogio.

Socialmente, en las clases populares, este aspecto de las metodologías de las enseñanzas tradicionales chocó, y sigue haciéndolo, contra una convicción normal en su medio social: “el saber sólo es interesante en la medida en que permite resolver problemas, y, por lo tanto, la forma clásica de la transmisión de los saberes escolares, alejada de todo tipo de práctica, contribuye a inculcarles y demostrarles la convicción de que la escuela y lo que sucede dentro de ella “les es ajeno, no es para nosotros” (Hirtt, N., 2003:71)<sup>3</sup>. Y este “no es para nosotros” explota en los adolescentes en ciertas formas de violencia aprendidas en el contexto que viven y en el que se socializan. Tienen interiorizado que la escuela no les sirve para el desarrollo de una formación futura para su inserción social en el trabajo. La ven muy alejada de su realidad. Es por ello que creemos necesario traer a la escuela los relatos y narraciones que acerquen el contexto de sus relaciones y de sus necesidades, que las puedan expresar más allá del cerrado currículo y del cumplimiento del horario estricto para el necesario cumplimiento de las competencias. Sin esta posibilidad narrativa, es probable que en la escuela estallen los conflictos que fuera se generan.

Conscientes de ello, algunos políticos, jueces, directores de instituto, enseñantes y hasta algunas familias intentan defenderse de los alumnos violentos recurriendo a la inmediatez de su solución: separar al

---

<sup>3</sup> No hay que extrañarse de que la burguesía más reaccionaria se opusiera durante mucho tiempo a las reformas impuestas por la masificación de la enseñanza en los años 50-60. Si se aferraron a las formaciones clásicas o a la memorización de fechas en historia, no es en principio por amor al latín o a la cronología, sino porque presentían que esta pedagogía tradicional favorecía a sus propios hijos e hijas.

De la misma manera, cuando cierta burguesía intelectual predica hoy al abandono de las formaciones clásicas y la reducción de los programas, en nombre de la pedagogía y del beneficio de la infancia, difícilmente puede negar que, en un contexto económico que ya no incita prácticamente a la elevación general de los niveles de instrucción, ese es un medio excelente para mantener la desigualdad, es decir, para asegurar el éxito de sus hijos e hijas.

culpable, "manzana podrida que estropea a las demás". Solución que suele ser una muy mala solución. Porque si de educación hablamos, no podemos saltarnos el necesario proceso que el tratamiento educativo de los conflictos debe tener, si lo que deseamos es restaurar lo que se ha roto y no sólo buscar al culpable para imponerle la sentencia en forma, las más de las veces, de castigo. Recurrir a la legislación para, por ejemplo, dotar de autoridad a los maestros -como si la ley fuese una especie de mágico brebaje que resolviese de suyo los problemas de convivencia y organización escolar-, es querer "matar moscas a cañonazos".

La pedagogía que acompaña al adolescente en su contexto, interesándose por las consecuencias que tiene ese ambiente en su aprendizaje, en su crecimiento personal en definitiva, debería permitirle descubrir la necesidad de un saber, antes de hacérselo estudiar. Tener la posibilidad de transformar los objetos de conocimiento que estudiamos para la mejora de un mundo que se desangra no es una utopía irrealizable. Tenemos ejemplos de educadores, auténticos profesionales del saber, que nos han precedido y que siguen en camino para transmitir sus saberes, compartiéndolos con su alumnado, motivándoles para amar el conocimiento que se comparte, para asimilarlo en común. Esa Pedagogía, con mayúsculas, descubre las vergüenzas mentirosas que los actuales medios económicos quieren impulsar en la enseñanza hoy: sustituir los objetivos cognoscitivos generales por la adquisición de competencias particulares, las suyas, las que les interesan para seguir haciendo negocio, las que les aseguran la productividad del trabajador a cualquier coste para asegurar sus intereses. Unos intereses, que, a las pruebas nos remitimos, (sin querer caer en la fácil generalización de que todo empresario sea un ladrón) están esquilmando a buena parte de la ciudadanía de la satisfacción de nuestras necesidades más elementales: trabajo, seguridad social, alimentación sana, un medio ambiente donde sea posible la vida compartida...

Se hace necesario trascender la férrea compostura de la fragmentación absurda del conocimiento curricular para saber de uno mismo, para saber de nosotros, libres. Porque aprender es precisamente "burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro "verdadero modo de ser; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo". (Meirieu, P., 2003)

### 3. Autoridad, poder, educación, vida... y mercado.

Un somero repaso por la historia de la escolarización obligatoria, y el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje durante el siglo XX, nos demuestra las resistencias que la escuela ha tenido para construir principios pedagógicos que tuviesen como estrategias didácticas la construcción de la paz como fin y el uso de la democracia y la participación asamblearia como metodología educativa.

Si queremos y deseamos que la escuela sea un lugar privilegiado para la convivencia y construcción de una ciudadanía crítica, creativa y solidaria a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, sería pertinente plantearse con seriedad el hecho de que tiene que relacionarse con los problemas y la complejidad de su entorno. Intentar comprender que las personas que se relacionan dentro de ella, en menor y mayor grado de intensidad temporal (profesores, padres, madres, personal no docente,

representantes de las administraciones...) están socializados, conformados, dentro de una determinada cultura que condiciona las formas de comunicación y de relación dentro de una escuela. En la calle, "ahí fuera", pasan cosas que no dejan de influir, también, en la manera de aprender del alumnado, en la tarea profesional del profesorado y en la forma en que las nuevas generaciones de padres y madres entienden el hecho familiar y escolar.

Los flujos migratorios, los expedientes de regulación de empleo, la manera en la que los gobiernos poderosos ejercen su poder sobre los más débiles, las cifras del hambre, la competitividad extrema en el acceso a un puesto de trabajo, el miedo a perderlo, la violencia simbólica que ejercen algunos de los juegos virtuales que usan nuestros "chavales", las nuevas formas de acceso ultra rápido a la información o las comunicaciones a través de SMS, están influyendo sobre las relaciones dentro de la escuela. La escuela es siempre un reflejo de lo que sucede fuera de sus aulas y patios de recreo. Y uno de los reflejos sociales más comentados, escritos y hasta denunciados en los medios de comunicación masivos, es la llamada crisis de autoridad en las escuelas.

La autoridad, si de educación hablamos, es una construcción tan necesaria como compleja. En primer lugar, tendríamos que aclarar qué queremos decir cuando hablamos de autoridad y más en concreto, de autoridad educativa en la escuela. Porque, al parecer (como casi todo se compra y casi todo se vende en un mercado donde esa compra compulsiva tiene mucho que ver con "esto quiero, esto compro ahora") alguien ha debido confundir algunos conceptos morales, como la autoridad, con la adquisición inmediata de los mismos. La compra compulsiva es lo que tiene, que no mide sus efectos secundarios hacia el prójimo (próximo o remoto), salvo la satisfacción inmediata de mis deseos. Debe ser que, alarmados por la sumatoria de noticias sobre la llamada violencia escolar en los medios de comunicación masivos, pretenden algunos sacarse ahora de la chistera el "conejo" sorpresivo de una ley que invista de autoridad a los profesionales de la escuela obligatoria: así como se conquistan países y se imponen voluntades *manu militari*, así se impondrá también la, tan al parecer, deseada autoridad, de la que parece carecer parte del profesorado.

Confunden, quizás interesadamente, la autoridad con la imposición de deberes en quienes no pueden defenderse de igual a igual. Pregonan la vuelta al usted y a la tarima como elementos de autoridad; tarima de cuya madera podemos hablar muchos, que ahora recordamos los reglazos, los golpes, las palmetadas... porque en aquel contexto todo eran golpes, y la ley se fabricaba a golpes, y en las iglesias los golpes de pecho eran la oración habitual de los que aún suponían que cuanto más duro era el golpe mayor era también la indulgencia.

Si acudimos a la sociología clásica, French y Raven (1974) nos describen las fuentes básicas del poder, valga decir, de la autoridad, de la capacidad de influirnos: el poder legítimo, el poder de recompensa y castigo, el poder referente, y el poder del experto. Una ley sólo puede aumentar el poder legítimo, esto es, el que emana de la ley misma, y el poder de recompensa y castigo. Tan alejados de la condición pedagógica que incluso presuponen el hecho de que la palabra de un profesional de la enseñanza tenga presunción de mayor veracidad. Pero bien sabemos que el verdadero sentido de la autoridad educativa proviene de otras fuentes, porque surge y se construye en un proceso dialógico: reconocemos autoridad en quien nos quiere y nos respeta, en quien tomamos como referencia (poder referente), en quien es capaz de generar un buen clima en el aula, condición indispensable para aprender algo que reconocemos como útil en nuestra vida presente y futura, y sabe transmitirnos cuestiones interesantes de aprender (poder experto).

Queremos resaltar aquí, que, por encima de liderazgos empáticos, existen profesores que suelen mostrarse de forma afectiva con su alumnado y no tienen ningún temor de que esa afectividad les haga vulnerables. Son queridos y respetados por su alumnado. Tienen autoridad. Una autoridad basada en que sus alumnos se dan cuenta, en algún momento del proceso de enseñanza/aprendizaje, de que confían en sus posibilidades. Toman el ritmo de los más lentos, sin que eso disminuya un ápice el conjunto del aprendizaje de los más rápidos. Porque los más rápidos tendrán la oportunidad de compartir su "conquista", cooperando con el más lento en su adquisición. Su vocación, su entusiasmo, su compromiso les dota de la energía necesaria para seguir aprendiendo, también de su alumnado y de sus experiencias.

El primer principio que una comunidad educativa practica es el de acoger a quienes durante años, con toda probabilidad, van a convivir en ese espacio. Da más fuerza pedagógica saberse querido que saberse "fuerte" (Díaz, C., 2001:27 y ss.)<sup>4</sup>. Entender, pues, en nuestros alumnos y alumnas su maduración psico-socio-biológica en su contexto y hacerles ver que estamos ahí, interesándonos no sólo para que aprendan los contenidos curriculares, sino para recorrer juntos el proceso de maduración y crecimiento personal a través del aprendizaje, es ya un buen paso hacia el reconocimiento de la autoridad educativa, de la autoridad educadora.

¿De qué madera estará hecha entonces la escuela donde el alumnado aprende satisfecho y se siente identificado con ella y con quienes son sus maestros, a los que quiere y respeta? Sabemos, por la investigación y por la experiencia, que allí donde existen comunidades educativas en las que se tiene claro que los procesos de enseñanza y aprendizaje son oportunidades vivas de y para la cooperación, no necesitan de una ley que les invista de autoridad. Suelen ser centros en donde de vez en cuando surgen, claro, conflictos, pero no se tratan como un asunto judicial, ni mucho menos policial, sino que esa misma comunidad los resuelve educativamente, interpretando con ecuanimidad las situaciones conflictivas, haciendo que todos los implicados sean actores y responsables de sus acciones u omisiones. Un diálogo vivo, tan educativo como eficaz para las partes implicadas. Para restaurar(nos) lo que se ha roto. No necesitan castigar ni elevar con tarimas su autoridad, porque entienden que un educador con autoridad suele ser una persona querida y respetada. Han gestado su autoridad y respeto en la elaboración de muchas horas de estudio y dedicación hacia quien es el centro de su actuación: el alumnado. La autoridad educativa tiene todo que ver con un prestigio moral generado a base de mucho trabajo de información y de formación sobre quiénes son, cómo son y en qué contextos viven o sobreviven los alumnos que tienen delante. Y les conocen y conviven con ellos hasta donde pueden. Y saben que, con su oficio educador, deben intentar compensar las desigualdades sociales para promover una sociedad más justa, más crítica, más honesta, más creativa, más viva y con menos miedo para poder expresar: "soy", "existo", "estoy de acuerdo" o "esto no es justo"...

Para todo ello necesitamos profesionales bien formados que quieran (de querer- voluntad y querer-cariño) poner en el centro de su actividad al niño, al adolescente, conociendo sus evoluciones psicológicas y sociales, apostando por ellos... Y eso significa distribuir un tiempo *chronos* y un tiempo *kairós* para que la escuela pueda ser una fiesta del aprendizaje. Profesionales que quieran entender a quienes no siempre saben pedir lo que necesitan, porque no pueden, porque no han alcanzado la madurez suficiente como

---

<sup>4</sup> La fuerza de un cariño educativo ayuda a que tú te conviertas en autor de tus propios actos libres... quien sabe entregarte su cariño se convierte para ti en autoridad, palabra que procede del verbo latino *augeo*, de ahí auge y aunar, cuyo pretérito perfecto es *auxi*, auxiliar, ayudar, y cuyo supino es *auctum*, *auctoritas*, del cual surge ya autoridad.



para encontrar las palabras con las que decirle al maestro: "necesito de ti y de tu sabiduría, comparte tu tiempo conmigo", "ponme límites", o "súmate a mis reivindicaciones, que también pueden ser las tuyas"...

Es probable, a tenor de los datos de los que disponemos, que sus familias esten ahogadas en un marasmo de competitividades (caso de pertenecer a la llamada clase media) o en el drama del paro inminente o en el miedo a perder el empleo. Esas familias, -a las que algunos consideran únicos culpables de que sus vástagos rompan el molde de los buenos modales- están obligadas, no lo olvidemos, a llevar a sus hijos a la escuela hasta los 16 años. Una escuela en la que a veces, como hechos puntuales y no de manera masiva, revientan su hastío porque nada ven en ella que pudiera atraer su interés.

Hace falta invertir tiempo, dinero y voluntad política en la preparación de esos profesionales, además de su ya comentada vocación personal... La propuesta de ley que trata de investir de autoridad al profesor que dice no tenerla, es tan absurda como inútil. Y detrás de esta ley, el legislador esconde lo que piensa de la sociedad en la que nos construimos. Porque una escuela no es sino el fiel reflejo de lo que sucede en la sociedad en la que se inserta, hablar de educación es hablar de la sociedad que deseamos construir... Educar para la vida o amaestrar para el mercado. Ni más, ni menos. Entre el todo y la nada, siempre podemos hacer algo.

## Bibliografía

- CARRERA, P., CABALLERO, A., Y OCEJA, L. (2007). *Altruismo y conducta prosocial*. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coords.) "Psicología social, cultura y educación". Madrid: Pearson.
- CASALI, A. (2005). *Lo ético y lo político: los valores en la propuesta educativa actual*. En VV.AA., "Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa". México: ITESO.
- DÍAZ, C. (2001). 11ª edición. *Diez palabras clave para educar en valores*. Salamanca: Kadmos.
- FERRER, V. (2009). *La crítica como narrativa de la crisis de formación*. En VV.AA., "Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación". Barcelona: Laertes.
- FRENCH, J. Y RAVEN, B. (1974). *Las bases del poder social*. En D. Cartwright y A. Zander (eds.), "Dinámica de grupos. Investigación y teoría". México: Trillas.
- FUKUYAMA, F. (1992). "The End of History and the Last Man". En *The National Interest Journal*. New York.
- HIRT, N. (2004). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- RODRIGUEZ FERNÁNDEZ, J.M. (2002). "Globalización y violencia socioeconómica del nuevo institucionalismo: Una reflexión para educadores". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 37-53.

[gonzalo.romero@uah.es](mailto:gonzalo.romero@uah.es), [amparo.caballero@uam.es](mailto:amparo.caballero@uam.es)